A forma escolar da aprendizagem:

o sujeito entre objeto e autor

Volume I

Contributos para a escola acolhedora

O poder e o saber
nas formas escolares de relações sociais

Pascal Paulus

2023

Ficha técnica

Título: A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor.
Volume I: Contributos para a escola acolhedora.
O poder e o saber nas formas escolares de relações sociais.

Autor: Pascal Paulus.

Edição: junho 2014; agosto 2023

Revisão: Sara Paulus

Formato: e-livro PDF 14 x 21 cm

Letra: Open Sans

OBJ

Pascal Paulus (https://sites.google.com/view/pepepascal)

A forma escolar da aprendizagem:

o sujeito entre objeto e autor

VOLUME I

Contributos para

a escola acolhedora

O poder e o saber

nas formas escolares de relações sociais

Versão 1.21. – Agosto 2023

Índice

Índice

Lista de siglas utilizadas

Formas de ser da escola; o sujeito entre objeto e autor

1 O poder e o saber na escola

A sociedade escolarizada.

Sociabilizar e associar

Civilizar, ou da socialização na escola

Da naturalização da escola

Da experiência na escola

A escola: dimensões e formas de ser

As dimensões da escola.

Formas escolares de relações sociais.

A escola e a relação com o poder

A relação com o saber

Produto formatado ou dispositivo relacional?

O sentido das situações escolares

2 Relações sociais na escola: sujeitos-objetos, atores ou autores

A forma hegemónica

Relações sociais com sujeitos-objetos

O poder e a coisificação do aluno

Sujeito-objeto ou sujeito-ator

A criança no centro

A interação com o saber no grupo com poder regulado

O poder e o saber na turma instituinte

Ensaios de democracia no microcosmos

O desejo de saber

O movimento da escola moderna e a escola da leitura do mundo

Aprender em cooperação

Aprender através da produção

Discussões e sugestões morfológicas

Espaço-tempo cultural interativo.

3 O caso de uma forma escolar singular

Uma possível leitura da forma

A forma no projeto de escola

4 Aprendizagens à sombra da figueira.

Que singularidade na forma?

Que poder, para quem e para quê?

O retorno do aprendente?

5 Que futuro para a forma escolar?

Mundo ensinado, mundo apreendido, mundo inteligível

A forma da escola: alargamento de um conceito

O continuum de formas escolares de relações sociais

A adaptabilidade da forma escolar

Elementos constituintes da forma escolar dinâmica

Da educação escolar para a aprendizagem na escola

Rumo à escola hospitaleira?

Bibliografia

Anexo: Evolução de assembleia para conselho no MEM

Lista de siglas utilizadas

CEL: Coopérative de l'Enseignement Laïque.

CEMEA: (ou Ceméa) Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active.

ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne (França).

FIMEM : Fédération Internationale de Mouvements de l'École Moderne.

MEM: Movimento da Escola Moderna de Portugal.

VOA: Voz do Operário da Ajuda.

A todo outro,
num processo dialético
de aprendizagem

Formas de ser da escola; o sujeito entre objeto e autor

Em Setembro de 2012 completaram-se cinquenta anos que a escola se cruza com a minha vida. Sem perguntar nada, sem sequer me aperceber o que estava a acontecer, fui levado pela mão do meu pai para um pequeno edifício, à distância a pé da casa onde então morávamos e entregue a uma desconhecida que ia tratar de mim. Tinha cinco anos. Fiquei ligado à relação social, que mais tarde iria identificar como forma escolar de relações sociais, até hoje. Não sei muito bem quando comecei a questionar-me acerca desta forma de relações sociais. Contaram-me que tinha desde cedo uma certa apreensão no que se refere à aprendizagem das regras vindas do exterior, ao trabalho encomendado também, aparentemente sem grande sentido. Há um episódio que, durante vários anos, acompanhou os jantares de família nos tradicionais encontros de Natal que a minha avó organizava. Os adultos evocavam uma minha suposta rebeldia em relação à escola: durante meses, sempre que a educadora, que deixou de ser uma desconhecida, distribuía desenhos para colorir dentro das linhas, ou cartolinas para picotar, dizia delicadamente: "*Para mim não, obrigado*". Nos anos seguintes, a recusa de participar transformou-se num questionamento para tentar perceber porquê participar, e, mais tarde, de que modo participar com e se relacionar no ambiente fechado da escola, sem perder de vista o mundo "lá fora".
O mundo cresceu enquanto crescia, e a escola estava sempre presente. Desde cedo, a crítica à escola também. Foi um choque aperceber-me que a escola primária do meu avô, na viragem do século XIX para o século XX era estranhamente parecida com a dos meus pais, a minha e a das minhas filhas, na sua organização, na sua forma relacional e na maneira como trata o saber. No espaço de cem anos, parece que se naturalizou, para retomar uma expressão de Rui Canário. Esta suposta naturalização é a consequência de uma estratégia planeada de construção social de um local de instrução da geração seguinte, como me pude aperceber enquanto era estudante da escola normal.

A forma escolar de relações sociais faz parte da sociedade escolarizada. Encontramos rituais da escola em todo o lado, dentro e fora da escola. Encontramos rituais da sociedade na escola, muitas vezes. A escola domina a vida das pessoas no mundo escolarizado. As pessoas são valorizadas em função das suas prestações escolares. Antes da escola existe a pré-escola, durante a escola existem as atividades peri-escolares, depois da escola existem as pós-graduações validadas pela escola. O que se passa na escola serve de exemplo para o que se passa em outros contextos, em outras instituições. O que se passa em outros contextos integra-se no contexto escolar.

Contributos para a escola hospitaleira é o primeiro de dois volumes sob o título comum *A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor.* Os dois foram extraídas da tese de doutoramento em sociologia da educação que apresentei em 2013 sob o título *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*[1].

Este primeiro volume discursa sobre a forma escolar de relações sociais. Parte da observação

que, no mundo escolarizado, esta forma domina a sociedade. Não significa que ela não receba influências de outras formas escriturais de relações sociais, mas as formas escriturais-escolares são, sem dúvida, como afirmam Vincent *et al.* (1994), as que mais claramente se afirmam em relação às formas sociais orais. Estes autores definem-lhe cinco características, que irei retomar ao longo deste trabalho, em relação à existência de saberes objetivados, à "pedagogização" da aprendizagem, à produção de efeitos sociais duradouros, à aprendizagem do exercício do poder e, por fim, à linguagem e com o mundo.

Na verdade, como terei a oportunidade de argumentar, a expressão "forma escolar" representa um sem número de formas. Ter uma variante de caráter dominante não significa que a forma escolar é igual em todo o lado. Em primeiro lugar, existem claras diferenças sistémicas. Em segundo lugar, e isto parece-me mais pertinente para o trabalho que apresento, existem localmente muitos "sabores" da forma escolar de relações sociais. Estes "sabores", ou variantes, devem-se ao facto que o que se passa nas escolas depende das pessoas que se encontram nesta, dando origem a "formas escolares de relações sociais", no plural.
Independentemente da semelhança que instituições, entre as quais as escolas, apresentam, os sujeitos ocupam um papel central nelas. Mesmo quando se procura uma organização anónima com regras externas aos atores, estes pronunciam-se, de variadíssimos maneiras, em relação a esta organização, na relação que estabelecem entre eles e com esta.
Na forma escolar, três fatores são decisivos: o poder, o saber e o paradigma pedagógico. O modo como os indivíduos interpretam a sua relação com o poder e a sua relação ao saber, a escolha do paradigma pedagógico que irão seguir, determina a variação local de uma forma escolar de relações sociais.
Quando falo da relação com o poder, falo do modo como o adulto se relaciona com a criança: tem a consciência de uma relação de aprendizagem mútua ou considera que se relaciona com *infantes*, com seres privados da palavra? A relação pedagógica assenta na transmissão de valores e padrões de exercício do poder de uma elite sobre quem não pertence à elite, ou assenta no questionamento da própria relação com o poder?
Quando falo do saber, questiono o posicionamento perante este, que é de transferência, de adultos para crianças, ou de relação a este, de interação com este, por parte de adultos e crianças, a partir do conhecimento que cada um detém.
Quando falo de paradigma pedagógico, questiono a relação pedagógica à luz de três teorias de aprendizagem distintas.
Na escola, onde a relação social é "pedagogizada", existe uma variação contínua de formas desta relação, desde uma que se assume hierárquica, seja de cima para baixo ou de baixo para cima, até uma que se apresenta cooperativa, horizontal e participativa. A relação social na sua forma escolar pode ser lida como um vínculo de sujeitos-objetos, uma relação com sujeitos-atores indo até uma interação entre sujeitos-autores, incluindo as crianças.
Visto assim, desenham-se "famílias" ou grupos de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos de uma instrução, com sujeitos-atores num cenário de atuação, ou entre sujeitos-autores da sua produção: um *continuum* de variantes da forma escolar.

Este primeiro volume apresenta como um continuum de formas escolares de relações sociais poderá contribuir para evoluir de uma "gramática" da educação escolar para uma "gramática" da aprendizagem na escola.

O primeiro capítulo, "*O poder e o saber na escola*", esboça a escola na sociedade escolarizada. Introduz as dimensões analíticas de instituição, organização e forma da escola, e desenvolve a dimensão da forma da escola, para explicitar a relação com o poder e a relação ao saber que nela se desenha. Carateriza-a e aborda a hipótese de *continuum* de formas escolares de relações sociais.

Segue-se "*Relações sociais na escola: sujeitos-objetos, atores ou autores*" que discute três paradigmas pedagógicos, incluindo a respetiva relação com o poder e ao saber, que acompanham os grupos de formas escolares de relações sociais descritas. Evoca os espaços de aprendizagem e de socialização que a sociedade proporciona às suas crianças e situa a turma instituído como espaço-tempo pelo grupo que o constitui, colocando sujeitos nela como atores implicados. Aborda as sugestões de uma das correntes da pedagogia institucional e a proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM), por serem essas as referências pelas quais os professores da Voz do Operário da Ajuda se afirmam, na década em estudo e que serviu de base para o estudo de caso apresentado no segundo volume.

"*O caso de uma forma escolar singular*" recapitula a caracterização da forma escolar e a hipótese da sua leitura como um *continuum* de formas escolares de relações sociais e "*Aprendizagens à sombra da figueira*" extrai do trabalho de campo os elementos que explicitam a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda e a sua sustentabilidade. Sustenta o alargamento da definição de Vincent *et al.* (1994) da forma escolar de aprendizagens.

Por fim, *"Que futuro para a forma escolar?"* introduz elementos para o debate necessário entre adultos e crianças acerca da função de professor e aluno, partindo de uma relação com o poder baseada na interação, e não na hierarquização, e duma relação com o saber baseada não na padronização e na transmissão fragmentada mas na produção de obras culturais originais.

Este diálogo em torno da escola, e da sua forma específica, própria da função que lhe é atribuída explicitamente e implicitamente, deverá contribuir para a reflexão em relação a uma forma escolar dinâmica, preparada para fazer evoluir a escola de local de instrução do passado para local de aprendizagem relacionado com o futuro. Sugere a hipótese de uma gramática comparada da aprendizagem na escola.

O ato da escrita tem fases solitárias. Contudo, não se aprende sozinho nem se produz sozinho. O trabalho que apresento resulta de muitos momentos partilhados. O processo reflexivo em curso, e momentaneamente fixado nas páginas que se seguem, não teria sido possível sem as discussões e as conversas com aqueles que me assistiram durante este processo. Qualquer outro encontro com as mesmas ou com outras pessoas teria originado uma variante do processo e do produto.
Agradeço ao Rui Canário que me tem estimulado, no processo de escrita que, sob outro registo, começou em 2004. Sempre me encorajou para continuar a escrever a partir da prática de anos, documentada em textos, fotografias, memórias e histórias. Um carinhoso abraço para o Sérgio Niza, pelo prazer intelectual das longas conversas com as quais me brindou, agora e antes, desde que nos conhecemos, em 1984.
Foi um privilégio ter a oportunidade de recorrer ao vasto conhecimento de ambos, que

ultrapassa em muito o tema abordado neste texto, e acolher muitas das sugestões de leitura que me fizeram.

Lembro todos os que foram, em criança, alunos da Voz do Operário da Ajuda. Sem eles este trabalho não existia. O segundo volume resulta por inteiro do tempo que antigos alunos e professores me concederam para o estudo de caso aí apresentado.

Agradeço todas as demais pessoas que me ouviram e estimularam. Um destaque particular para Bob Paulus e Odette Vanmuysen pelo questionamento que foram mantendo durante longas horas de videoconferência. Um caloroso agradecimento ao Francisco Marcelino e à Carmen Correia, sempre disponíveis para me ouvir, discutir comigo e me sugerir textos existentes no Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna. Obrigado também ao Joshua Muskin, pelo apoio na procura de textos e pelo ouvido atento. Refiro aqui todos aqueles que discutiram comigo aspetos do trabalho, entre eles, Sofia Ferreira, Irene Santos, Inês Paulus, Sara Paulus e Clarisse Rosa, enquanto estava a tratar a informação e a escrever.

Por fim, lembro amigos e colegas de trabalho de muitos anos, primeiro na Holanda, na Bélgica e na França, e mais tarde em Portugal. Em conjunto exploramos e continuamos a propor outras formas de fazer escola, desde os anos de discussão com Fernand Oury, Fons Verbeeck e Tony Van den Heurck, até hoje, com muitos, mas particularmente com os parceiros do Movimento da Escola Moderna que me acolheram e com quem aprendi e aprendo todos os dias.

Cultivo a esperança que este escrito possa ser uma pequena retribuição para o muito que aprendi com os interlocutores que aqui refiro e os muitos mais, com quem me cruzei e ainda cruzo, e uma humilde contribuição na discussão contínua entre todos os interessados em aprofundar a reflexão em torno da forma da escola.

Carnaxide 2014

1 O poder e o saber na escola

Na sociedade moderna escriturada, a escola é instalada como uma das instituições organizadoras. A instituição torna-se importante, lembra Rui Canário (2005), quando surgem e se organizam os estados-nação. A escola desempenha então um papel essencial para promover uma entidade linguística e cultural de referência, através da formação das novas gerações, nas quais se procura incutir valores unificadores. Estes valores, inscritos no património cultural das elites que instituíram a escola, são apresentados no currículo nacional que obriga a escola.

A preponderância da escola, como local instituído de formação de crianças e jovens, faz com que ganhe rapidamente o estatuto de objeto naturalizado. Em muitas circunstâncias deixa de ser considerada uma construção social, contendo uma encomenda específica de organização de sociedade, fruto de circunstâncias locais e temporais, e concebida e imposta por quem tem os meios para fazê-lo.

A naturalização da escola é observável em várias situações, às vezes subtilmente, como na declaração dos direitos da criança feita pelas Nações Unidas, que defende o direito à alimentação, ao amor e à identidade, e no sétimo princípio, declara o direito à educação e ao lazer infantil, explicitado o primeiro, nas fases iniciais, *gratuito e obrigatório*:

> "A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.
> O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais.
> A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos." (Declaração dos direitos da criança, princípio 7º, UNO, 1959).

Ao nível planetário, preconiza-se o direito à educação. Na sociedade escolarizada este direito transformou-se num *dever*, não questionável, e subentendido de frequentar a *escola obrigatória,* onde será ensinado o que se inscreveu no currículo nacional, de administração obrigatória nas escolas. Subentendido, porque, mesmo que exista a possibilidade, em alguns países específicos, de recorrer a formas de educação domiciliária, estas obrigam-se a percorrer o currículo prescrito, o que é certificado através de testes ou exames.

A sociedade encomenda, através de uma das suas instituições, de expansão mundial, fazer entender às novas gerações as regras sociais às quais se deverão sujeitar para entrar nessa mesma sociedade, o que torna a escola e a educação campos de investigação para a sociologia, mais especificamente para a sociologia da educação.

Martine Xiberras (1996) analisa diferentes teorias sociológicas e a sua interpretação da

relação entre educação, escola e sociedade. As teorias da sociologia clássica, as da sociologia do desvio e a sociologia da ação merecem aqui umas breves notas introdutórias.

As teorias da sociologia clássica, com Durkheim, Simmel e Weber, descrevem o que definem como a evolução de comunidade para sociedade. Xiberras associa Durkheim com o estudo da influência da consciência coletiva sobre o laço social. Simmel é referido como quem se dedicou a repensar o laço social em situações micro-relacionais e Weber como quem se interessa mais ao laço político e portanto àquilo que define e descreve as relações de autoridade.

A autora lembra que para Durkheim a variação da forma do laço social irá definir a ligação social ou solidariedade, reduzida a duas formas principais: a mecânica e a orgânica. A solidariedade mecânica é própria das sociedades tradicionais, onde os indivíduos diferem pouco entre sim. A solidariedade é de natureza mecânica, devido à semelhança e à proximidade entre os elementos do grupo. Nas sociedades modernas, complexas, com uma grande diferenciação no que se refere às tarefas a executar, existe uma tendência para que todos ocupem funções diferentes, todas necessárias. A solidariedade é orgânica, no sentido biológico: os órgãos funcionam em colaboração para o bem-estar do corpo como um todo. Agregando-se, os indivíduos constituem uma individualidade espiritual nova que Durkheim chama de consciência coletiva. A densidade moral, ou seja, a coesão do grupo que advém de valores, interditos e imperativos liga os indivíduos e provoca a solidariedade, o que é mais fácil quando o laço social é de caráter mecânico. A gradual substituição da solidariedade mecânica para a orgânica implica perder o laço horizontal, o que provoca uma diminuição da densidade moral, podendo levar ao extremo anárquico da anomia. Os quadros sociais integradores enquadradores, o religioso, o doméstico ou o político, são influenciados pela consciência coletiva e pela sociedade global.

Para Simmel, continua Xiberras (1996), a relação de reciprocidade entre dois indivíduos permite uma abertura progressiva para o exterior. Uma comunidade fechada sobre si abre-se gradualmente ao desconhecido, quando o estrangeiro representa o exterior e o interior, quando ele como estrangeiro, já está no interior da comunidade. Relações de distância e de proximidade ocultam situações de mobilidade, ou seja, de quem está sem raízes, mas aumentam a objetividade, devido ao contacto com quem não esteve submetido aos preconceitos do grupo endógeno e facilitam a abstração porque aparecem modelos de interpretação mais gerais e objetivos através da relação de reciprocidade que se desenvolve. Quando o estrangeiro, primeiro conhecido do ponto de vista das diferenças, começa a ser olhado do ponto de vista das semelhanças, diz a autora, o grupo sente-se obrigado a modificar as suas representações coletivas. Porém, atualmente, diz Xiberras (1996, p. 75), atualmente, no caso da grandes cidades ocidentais, é como se cada um se torne estrangeiro em relação aos outros.

Para explicar a relação vertical na relação de poder e a razão pela qual o homem aceita submeter-se ao superior, Weber escreve, em 1922, *Die drei reinen Typen der legitimen Herrshaft*. Argumenta que um indivíduo aceita submeter-se, numa relação desigual de poder, ou seja, há quem aceite as regras que lhe são impostas por outro. A palavra alemã *Herrshaft* (em flamengo *Heerschap*), composta de *Herr (Heer)*, o senhor ou senhorio e o sufixo *shaft (schap)* – que tem a sua origem na palavra protogermânica *skap* (criar) que dá origem a *shape* (forma)

inglesa – com o significado moderno de *estado ou condição de,* remete para o poder senhorial mas também para o poder do dominador sobre o dominado. Trata-se portanto da análise do poder numa relação vertical, relação de dominação que, em política, economia ou pedagogia parece ser recorrentemente o elemento constitutivo do laço social (Xiberras, 1996, p. 82).
Como é do conhecimento geral, Weber define três tipos ideais ou puros para esta relação legítima, o tradicional (senhor, patriarca – crenças e tradições – servos), o carismático (guia – valor pessoal do chefe – fiéis seguidores) e o legal (racionalidade – leis e regulamentos – eleito).

As teorias da sociologia do desvio incluem a linha de pensamento da escola de Chicago ou a teoria da ecologia humana. Esta vê as relações de vizinhança, e não as de solidariedade, como determinantes para a densidade moral ou a ausência dela, num contexto concorrencial organizador. Usa-se como metáfora o "comportamento" das plantas que "competem" para chegar à luz e alimento.
A *Mobilidade* apresenta-se como fator organizador. O aumento de pessoas e de possibilidades de mobilidade, num determinado contexto, despersonaliza as relações sociais, reforça a heterogeneidade e altera portanto o contexto concorrencial. A *densidade*, fruto da concentração em grandes cidades, por exemplo, organiza a solidariedade, através do desenvolvimento e da multiplicação das profissões, que se constituem fator social e espacial, quando surgem reagrupamentos em função de interesses de profissão; desorganiza simultaneamente a solidariedade mecânica porque tem o interesse e a cooperação subjacentes e não o sentimento e o hábito. Desenvolve-se um lento processo de assimilação que deverá fazer desaparecer fenómenos de segregação. Recém-chegados são obrigados a acomodar-se a uma ordem pelo que a educação de crianças mas também de adolescentes, adultos e migrantes se torna necessária e compulsiva.
As relações sociais descrevem-se em níveis. Há um grupo de relações primárias, de vizinhança, e há um grupo de relações secundárias, anónimas, da sociedade – uma espécie de sociedade anónima de responsabilidade limitada na qual um empresário agrupa milhares de pessoas – sem porém ser semelhante à estrutura económica com o mesmo nome. Assim, e como o refere Xiberras, quando o citadino se torna cosmopolita, a insegurança e a instabilidade crescem, a heterogeneidade moral aumenta. Segundo a escola de Chicago é esta heterogeneidade moral que provoca problemas sociais. O gueto constitui então o lugar de acolhimento do recém-chegado e, eventualmente em simultâneo, aquele que se sente ou é segregado, enquanto a dispersão no tecido societal de uma cultura ou de uma etnia mostra a sua assimilação.

Uma outra linha neste segundo grupo de teorias, apontada por Xiberras é a linha do interacionismo simbólico. A conceção do desvio põe em campo o outsider e faz surgir a etiquetagem, como modo de revelar os factos sociais sancionados pela sociedade. Para os autores de norma, desvia aquele que se desvia do grupo criador da norma, pelo que é preciso encarregar-se a fazer respeitá-la. Por isso, é institucionalizada por aqueles que se fazem "*empreiteiros da norma*", como diz Becker[2]. A estigmatização advém de algo percebido como desviante da norma, mas não o é, enquanto existem desvios secretos, porque não são percebidos como tal. Quem não é estigmatizado e quem não é entendido como desviante, é considerado normal: não diverge das expetativas normativas. Aqui, Xiberras constata que a

linha de pensamento francesa na sociologia também chega às teorias do desvio, pela via da criminologia. A racionalização implica, na verdade, aclaramento de normas, o que por sua vez implica criminalização do desvio. Em *Vigiar e punir* Foucault (2009)[3] relata, de forma muito violenta, a criminalização do desvio quando descreve em pormenor o suplício medieval, no qual o sofrimento, infligido ao declarado criminoso, está em função do crime cometido ou do desvio constatado. Este suplício passará para a sanção, ou seja, muda-se de um sentimento de vingança para a aplicação de uma punição. As penas medem-se pela humanidade e não pela dor. A vingança é substituída por mecanismos de submissão. Retomarei o tema da submissão quando abordo a relação de poder com e na escola.

Xiberras (1996) introduz, ao falar das teorias da sociologia contemporânea, o pensamento de Douglas em relação às condições de formação de instituições. Para a antropóloga (1998 trad.), afigura-se, na origem do instituído, o papel de um qualquer conjunto de homens, o grupo latente, no seio do qual se forjam as representações coletivas e o modelo de laço social, transformando-se, pouco a pouco, num modelo instituído. Esta origem do instituído acompanha a pergunta em saber como emerge uma ordem social e retoma as perguntas de sempre: qual é a natureza e a força do laço social? Porque é que pessoas se ligam e se querem sacrificar pelos membros do grupo de pertença?
Para Xiberras, a questão principal dos autores modernos é de tentar perceber como funciona a solidariedade. De onde é que ela surge. A solidariedade ocorre no contexto de um vínculo social forte, que se funda num laço social baseado na cooperação e na interajuda, oposto à rejeição e desconfiança. A autora lembra que o sacrifício tem a ver com a lealdade, a fidelidade com o grupo que, para Durkheim, é o grupo social, e para Fleck, "*um coletivo de pensamento*" (1996, p. 167). Em grupos de acaso (a autora dá o exemplo dos passageiros num autocarro) não há consciência coletiva. Por outro lado, uma turma escola, mesmo se formada pelo poder, segundo regras burocráticas preestabelecidas, não deixa de ser, para quem é constituído grupo, um acaso. Como iremos ver[4], em determinados contextos, no micro, um grupo-turma é um grupo estável dando origem a uma consciência coletiva entre as pessoas que constituem o grupo.
Douglas (1998) introduz o conceito de grupo latente, como uma associação local, ou uma associação de pais por exemplo. Este grupo latente torna-se grupo constituído quando se desenha uma ação que leva a uma prática em comum. É nesse agir em comum que surge a consciência coletiva e a solidariedade.

Entretanto, se consideramos uma instituição, um agrupamento de escolas, ou mesmo uma empresa, vemos como esta instituição se procura afirmar, mediante o que é apelidado de "cultura do agrupamento" ou "cultura de empresa". Xiberras (1996, p. 175) resume-o assim: (a) os homens fazem instituições; (b) no seio das instituições constroem classificações; (c) as classificações modelam ações; (d) as ações reclamam denominações; (e) as denominações reclamam respostas positivas (os que estão dentro) e negativas (os que estão fora). Dito ainda de outra maneira, a autora sugere três momentos. Primeiro, a instituição é criada ou fundada. Num segundo momento a instituição é mantida, ou seja, constrói-se a sua memória. Por fim, a instituição é consolidada, conseguindo a posição mais estável possível, o que não significa para sempre. Enquanto esta se enquadra no contexto, e mesmo depois de estar desenquadrada, mantém-se durante algum tempo. Mas, chegando a esta fase, e, olhando para

muitas instituições, entre outras, as instituições com índole social, como os hospitais e as escolas, constatamos o que Dubet (2002) chama *o declínio da instituição* e o que Sérieyx (1993 trad.) dez anos antes revelou, provocadoramente, ser o Big Bang das organizações.
O segundo, na altura diretor de uma sociedade de capital de risco e atualmente vice-presidente da Fédération Française des Groupements d'Employeurs descreve o desfasamento entre um pensamento tayloriano ultrapassado e a natureza das organizações empresariais, estatais e sindicais.
O primeiro argumenta um declínio lento das instituições marcadas por uma burocracia pesada que as fecha sobre si próprias. O autor constata que é a imagem de uma modernidade como sistema homogéneo e coerente que se desfaz, para afirmar que mais vale falar de modernidade tardia do que de pós-modernidade, porque não existe uma rotura com o programa institucional nem súbita passagem de um modelo a outro, mas uma espécie de implosão prolongada quando o processo de racionalização, de desencantamento e de diversificação da vida social se prolonga (Dubet, 2002, p. 53).

A leitura da sociedade, organizada através de instituições e associações, abandona o olhar sistémico que faz *uno* grandes grupos de pessoas, devido a características sociais. Decompomos os grupos sociais em unidades-de-medida mais pequenas. Touraine constata, face aos grandes aparelhos do estado, uma sociedade pulverizada. Para o sociólogo, "*sendo a norma o que é, o desviante é aquele que não a respeita*". Touraine coloca o acento no ator que vive pessoalmente a sua historicidade introduzindo a *sociologia da ação*. A sociedade pós-industrial aparece como o produto da ação sobre si própria. Nesta ação os sujeitos sociais têm uma multiplicidade de escolhas. O aumento da liberdade de escolha é possível, se e só se, conseguir-se aumentar a capacidade para se produzir a si própria, senão a uniformização instala-se. Neste sentido, a marginalidade não significa o insucesso de integração, mas apresenta-se como um laboratório de contraprojetos.
Com *O regresso do ator*, livro do qual o autor afirma que poderá estar em contracorrente, Touraine (1996) apresenta uma visão em que o objeto da sociologia deixa de ser a sociedade e passa a ser o conjunto de condutas e relações sociais. O ator, ocultado pela sociologia clássica, eliminada pela anti sociologia, regressa, pondo a ação social no centro das atenções. Para Touraine não basta, e é mesmo perigoso falar de determinismos sociais, pois o ator individual, ao mesmo tempo que é condicionado por uma situação, participa na produção desta situação. A teoria das organizações provocou golpes na sociologia clássica, mostrando que a organização é resultado instável de relações sociais de diversa origem. A crise do evolucionismo é manifesta para o autor. Não acredita que ao afastarmo-nos da sociedade industrial e do modo de pensar que lhe é próprio estamos a caminhar para um novo equilíbrio, mas antes para uma situação em que coletividades têm de agir sobre si mesmas (1996, p. 47).

A passagem da sociologia clássica para a sociologia da ação é acompanhada pela separação entre a vida social e o Estado. Enquanto a vida social perde unidade, o Estado apresenta-se cada vez mais forte, um *Uno* não 'metassocial', mas esmagador. A imagem da historicidade, da capacidade para se construir a si próprios, contrasta e opõe-se ao modelo de estados totalitários e destruidores das relações sociais. Por essa razão, afirma Touraine é necessário procurar e encorajar todas as formas de renascimento da vida social e procurar espaços onde

os mecanismos de funcionamento e de mudança social se mantiveram ativos perante o poder estatal.

O evolucionismo, pensado nos países modernos, considera a convergência de todos os estados para um mesmo tipo de estado moderno. Aqui, ele vê duas escolas: uma tropeça sobre os comportamentos tradicionalistas, outra sobre a irracionalidade da classe dirigente. Quanto ao pensamento pós-moderno, o autor alerta para alguma prudência com os antropólogos hostis ao historicismo e que veem na abundante diversidade de culturas a alternativa à homogeneização e ao empobrecimento da civilização moderna, alguns indo ao ponto de propor uma espécie de regressão da sociedade para a comunidade. A crise da modernidade é limitada, os pós-modernistas subestimam as sociedades contemporâneas. Para Touraine não há uma crise geral da modernidade, mas uma crise parcial, que consiste no fim do evolucionismo social.

Touraine propõe a passagem à unidade de sociedade moderna com o movimento de libertação da criatividade humana. Considera que a unidade da vida social não decorre de uma ideia de sociedade, mas que a sociedade apresenta-se como se a partir de um conjunto de regras, privilégios e costumes contra os quais forças criadores continuam a lutar. Constata que se evolui de uma sociedade inscrita na história para a história presente nas sociedades que escrevem a sua própria evolução. As críticas ao humanismo, segundo o autor, ajudaram para eliminar os apelos pós-religiosos.

Neste sentido, Foucault não se posiciona contra a ideia do sujeito, mas contra o apelo a valores permanentes, exatamente por que o sujeito é oposto a conteúdo substancial permanente. Procura-se dar novo sentido à historicidade, não para designar a natureza histórica dos fenómenos sociais, mas para designar uma cultura.

É necessário dar novo sentido ao conceito de instituição, e Touraine propõe:

> "Que hoje deve designar *não o que foi instituído mas o que é instituidor*[5], ou seja, os mecanismos através dos quais as orientações culturais são transformadas em práticas sociais. Neste sentido, todas as instituições são políticas." (1996, p. 67).

O autor conclui que os três elementos centrais da vida social são *o sujeito*, *a historicidade*, como conjunto de modelos culturais e os *movimentos sociais*. Estes três elementos podem se combinar de maneiras diferentes, dando origem a visões diferentes. A visão épica valoriza a historicidade, a dramática dá importância aos movimentos sociais em conflito. Estas duas primeiras visões são exemplificadas num contexto em que ainda não ocorreu a queda do muro de Berlim. A terceira visão "*dando nova importância à noção de sujeito, que traduz a distância mantida pelos indivíduos e coletividades em relação às instituições, práticas e ideologias.*" (*idem*, p. 70), será retomada mais à frente.

As páginas anteriores serviram para interpretar dinamicamente uma sociedade por si só também dinâmica, na qual a escola se afigura como uma das instituições pilares. Os pontos que se seguem desenvolvem a imbricação da escola na sociedade e da sociedade na escola.

O primeiro explora a ligação naturalizada entre a sociedade e a escola. O segundo centra-se nas dimensões da escola e foca a atenção sobre formas de fazer escola, e entre estas, a que passou a ser a forma hegemónica. A teoria da forma escolar, que Vincent *et al.* (1994) propõem, permite a discussão desta forma hegemónica e sustenta a sugestão de um *continuum* de formas. O terceiro ponto foca a relação com o poder na escola e a relação do poder com a

escola. A descrição da escola centra-se na descrição da forma hegemónica de fazer escola, a que se cristalizou em modos de trabalho transmissivos, com ligeiras variações. Este conjunto de modos de trabalhar constitui um género de forma hegemónica associada a uma "gramática" da escolarização precisa, que oculta outros variantes do *continuum*.
O último ponto deste capítulo aborda a relação com o saber na escola. Esta relação mostra-se função da relação com o poder, praticada na escola, pelos atores da escola. Chegando à conclusão que uma abordagem coerente da gestão do poder e da consequente organização da relação ou interação com o saber torna singular uma forma de fazer escola, é possível apresentar formas escolares de relações sociais coexistentes e eventualmente intercomunicantes, em instituições da mesma natureza.

A sociedade escolarizada.

Para que as crianças e os jovens aprendam a viver em sociedade, precisam de educação. Desta premissa, feita pelos adultos, deriva a educação, entendida como a iniciação aos valores e às regras da sociedade na qual as crianças nascem, ou, com as palavras de Durkheim (2007, p. 49) *para que haja educação, é necessário termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma ação exercida pelos primeiros sobre os segundos*. Historicamente, ela é assegurada pela família, por quem por ela é contratado para o fazer ou pela escola, pública ou privada, religiosa ou laica.

Pensando na escola, Foucault (2009) considera-a uma das instituições disciplinadoras da sociedade moderna. Nem todas têm a mesma projeção ao longo dos séculos, mas destacam-se a instrução militar, a igreja, a prisão, o hospital e, como referido, a escola.

De facto, a disciplina militar transforma os corpos individuais dos soldados num corpo único que se movimenta de forma homogénea. Os soldados executam manobras, como um só corpo, ao comando do superior. A organização do hospital moderno disciplina o contacto entre médicos e doentes e separa os doentes entre eles, numa organização que evita contactos desnecessários e potencialmente perigosos em situações de contágio. A igreja, que perde influência no estado moderno e laico, não deixa de continuar a ser uma instituição disciplinadora para as questões da fé, no mundo católico-cristão em representação de Deus e dispondo do poder para se pronunciar sobre as almas dos fiéis. A prisão ocupa-se de quem se colocou à margem da norma e ficou por essa razão com a punição de ser privado da sua liberdade, obrigado à vigilância contínua.
A escola, que Foucault descreve e analisa, à medida que se massificou, não só incute às crianças e aos jovens a disciplina que conhecemos da instrução militar, como reúne em si elementos das outras instituições: as crianças, privadas da sua liberdade, sob vigilância constante, são sujeitas a serem escrituradas, como os doentes o são no hospital enquanto, nos colégios, como nas aulas de moral na escola laica, lhes é incutida a recomendação do espírito ao poder soberano, Deus ou pátria. Coménio defende na *Didática Magna*, que escreveu na primeira metade do século XVII, a abertura de escolas até nas mais recônditas aldeias para que todos e todas possam aprender enquanto crianças a ciência das coisas, com uma visão protestante que insiste em que cada um possa ler e estudar por si próprio os feitos do Homem

e a palavra de Deus. Umas décadas mais tarde, no mundo que se manteve sob a influência da igreja católica romana, Jean-Baptiste de La Salle descreve em pormenor os rituais disciplinadores que a escola terá que respeitar. Os preceitos disciplinadores Lassallianos, referidos e descritos por Foucault têm, na *Didática Magna*, um equivalente menos punitivo. Coménio descreve na sua obra, em pormenor, o conhecimento a transmitir nos planos do regaço materno ou escola materna e da escola de língua nacional, abrangendo as crianças até 12 anos. Estes planos esboçam uma proposta de escola, na sua organização, muito parecida com a escola massificada atual.

Para os referidos autores seiscentistas é inquestionável que a educação tem uma função de socialização e que esta socialização irá ocorrer, pelo menos em parte, numa instituição criada para o efeito. Entre os significados que o dicionário define para o termo *socializar*, três são úteis para esta introdução. Um remete para a vida em sociedade, associando o verbo *sociabilizar*: fala de tornar ou tornar-se social ou sociável, de organizar ou organizar-se em sociedade. O termo relaciona-se com o verbo *associar* ou seja, o ato de reunir ou reunir-se em associação. Para o dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, existe outro significado, o de *civilizar*, ou seja de fazer aprender ou aprender regras sociais.

Sociabilizar e associar

De quem vive numa sociedade complexa e escriturada, supõe-se que tem as competências necessárias para interferir com o curso dos acontecimentos, segundo processos normalizados, derivados do sistema político que esta mesma sociedade desenvolve. A este respeito, Sedas Nunes escreveu:

> "Um desses processos consiste na socialização política. Em qualquer sociedade, os indivíduos são, desde a infância, condicionados para aceitar e interiorizar os diversos fins e normas que nela se encontram institucionalizadas, de tal modo que sem dificuldade os reconheçam como normais e "legítimos" e aprendam a comportar-se em conformidade" (2005, p. 46).

Aprender a "*tornar-se social ou sociável*" traduz-se por fazer respeitar e respeitar o contrato social celebrado. E isto é ensinado: os indivíduos são condicionados para aceitar as regras de conduta. Não obstante, a constituição em estado-nação de uma determinada sociedade, com uma organização centralizada, não deixa de apresentar diferenças regionais neste condicionamento.

Num trabalho recente, Carreira da Silva *et al*, (2008) descrevem os índices de participação em atividades associativas, inseridas em estruturas de poder, como a igreja ou os partidos políticos, mas também na expressão cívica, em debates, comícios, manifestações e atos de cultura. Analisam, para o efeito, dados recolhidos em Portugal continental comparando esta participação em aglomerados populacionais pequenos com a que se verifica na área metropolitana da capital. A maior taxa de analfabetismo e os níveis de certificação escolar mais baixos são típicos fora da área metropolitana, os níveis maiores de formação e de escolarização superior são uma característica desta. Enquanto, nos aglomerados mais pequenos, a participação associativa se situa antes na igreja, e, em menor grau, nas estruturas políticas, na área metropolitana da capital, a participação desloca-se da igreja para formas de

intervenção políticas mais fluídas (debates, comícios, etc.).
Os autores sugerem uma correlação entre o que eles identificam como práticas de participação política não convencionais e a vivência na área metropolitana, a escolarização mais elevada, o maior rendimento, a mobilidade cognitiva e a experiência urbana.

O processo de aprendizagem decorre da relação entre pessoas, e, em primeira instância, entre crianças e adultos. Quando Durkheim (2007) cita Kant: "*o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é capaz*", coloca nos adultos como que um dever para levar todas as crianças até ao limite das suas possibilidades. Pergunta-se, a seguir, o que é a perfeição, para concluir que um desenvolvimento harmonioso universal não é integralmente realizável, por se encontrar em contradição com o que determina como outra regra da conduta humana: "*nós consagramo-nos a uma tarefa especial e restrita*." Termina, dizendo que não é possível todos se dedicar ao mesmo género de vida, distinguindo os homens de sensibilidade e de ação dos que tenham a tarefa de refletir e pensar. Mas além de procurar uma harmonia entre o que constata serem aptidões e funções das pessoas e o que lhes incumbe, fatalmente ou racionalmente, Durkheim ainda verifica variações no espaço e no tempo, considerando que a sociedade a qual pertence se esforça por conseguir construir seres com uma personalidade autónoma.

A educação, ou seja, a *ação* de *educar*, associada ao processo de aprendizagem de quem entra na sociedade, tem várias leituras. Jacquard (1991, p. 179) apresenta duas, quando evoca as raízes latinas da palavra "éduquer": são elas *educare* e *educere*, com significados muito diferentes. Enquanto, na origem, *educare* se reporta à alimentação da cria para que se desenvolva saudavelmente, a palavra *educere* descreve um processo de elevação, de se ultrapassar a si próprio, de se colocar além de si. Associa o trabalho do educador a este processo, ora alimentador, ora provocador no processo de elevação.
O processo de elevação é também um processo de encontro com os outros, de tecer relações sociais, e este, complexo e faseado, inicia-se logo à nascença. Berger e Luckmann (2004)[6] sistematizam o processo dialético de entrar e estar na sociedade.
Definem a socialização, da nova criatura que entra, como um conjunto de vivências e interações que não obedecem a uma ordem linear, mas a um padrão. A criança é levada a assumir o mundo. Trata-se, do ponto de vista da criança, de um processo perfeitamente original, uma vez que cada uma o assumirá à sua maneira. Esta assunção passa por um longo e cíclico processo de interiorização, através da objetivação, da identificação, da significação, da procura de congruência entre as manifestações parecidas de interlocutores diferentes perante fenómenos idênticos.
Pouco a pouco constrói-se um mundo compreendido e partilhado, porque é definido reciprocamente. A interiorização através da objetivação e a consequente exteriorização permite ao novo indivíduo tornar-se membro da sociedade.

Os autores afirmam que existe, para cada pessoa, uma socialização primária, *ex nihilo*, que enraíza o sujeito, e que à socialização primária se seguem as socializações secundárias. Identificam a família como sendo a única interveniente na socialização primária. Diferente, Dubar (1997) considera famílias e escolas aparelhos de socialização primária, que irão entrar em interação com os aparelhos de socialização secundária, como o são as empresas e as

profissões. Mas Berger e Luckman (2004) sustentam que a primeira socialização ocorre num contexto de ligação emocional forte, muito mais do que num contexto de aprendizagem puramente cognitiva. É por essa razão que excluem a escola da primeira socialização. Argumentam que a relação com a família é substancialmente diferente da relação com o professor ou com a professora, agente representante de uma instituição. Segundo eles, a primeira socialização só ocorre naquele contexto emocional: a criança deve amar a mãe, mas não a professora. Na ótica destes dois autores, a primeira socialização irá originar assim uma configuração de significados, determinados pelos pais e confirmados pelos outros significativos.

A procura do equilíbrio entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva visível, passa pelo outro privado e pelo privado interno, que se pressionam mutuamente. Neste contexto, Arendt (2001) lembra Rousseau que teorizou o privado interno como a intimidade, em conflito com a realidade objetiva visível. Por seu lado, Berger e Luckman (2004) argumentam que cada indivíduo nasce num preciso contexto, entrando numa *estrutura social objetiva* (ESO), onde encontra os outros significativos impostos, que irão definir o *mundo social objetivo* (MSO).
A linguagem permite sucessivos novos estados de generalização levando ao equilíbrio entre realidade objetiva visível e realidade subjetiva. No termo do processo dialético da primeira socialização, existe um equilíbrio entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva visível, influenciado pelo MSO e mediado pelo *outro generalizado* (OG) proposto por Mead[7].

As dúvidas só surgirão, necessariamente, mais tarde, quando a segunda socialização mostra uma diversidade de mundos e a não-unicidade da estrutura social objetiva. Colocam-se agora os problemas originados por novas leituras da realidade, provocando interferências. Na sua forma mais simples, a segunda socialização, em vários sítios, em simultâneo ou não, confrontar-se-á com a primeira socialização. Serve dois propósitos:

a) é necessária na sociedade, tal como esta se apresenta atualmente, com a divisão do trabalho e, nela associada, a necessidade da distribuição social do conhecimento.
b) como a segunda socialização depende essencialmente da linguagem, só interferirá desde que provenha de uma estrutura social objetiva reconhecível pelo indivíduo, porque consegue interpretá-la, a partir do mundo social objetivo que lhe forneceu a realidade objetiva visível, ao longo da primeira socialização.

A este respeito convém que nos lembremos o Gemeinshaft e o Gesellshaft weberiano. Dubar evoca a socialização comunitária e a socialização societária, desenvolvida por Torries e compara a entrada numa comunidade afetiva em oposição com a entrada numa estrutura regulada (instituição, associação ou empresa). A partir daí podemos falar da diferença entre a entrada numa escola (instituição) e a entrada numa família ou numa nação. Torries separa, mas Weber fala de tipos-ideais, assumindo que a grande maioria das relações sociais têm, em parte, o caráter de uma socialização comunitária, e, em parte, o de uma socialização societária.

O ato de se tornar sociável é o ato pelo qual cada ser humana passa, baseado na sua relação com outros seres humanos. Quem interage com outros seres sociáveis torna-se sociável e em condições para fazer parte da sociedade. Este processo começa em criança com quem está

mais perto das crianças, o que inclui a escola e as pessoas da escola. Se não diretamente ligada à primeira socialização, como o é para Dubar, a escola entra muito cedo e ocupa um lugar privilegiado para desenvolver a linguagem necessária para uma segunda socialização que obriga a reinterpretar a realidade objetiva e disponibilizar um lugar onde a distribuição do trabalho pode ser praticada ou discutida, tornando também visível a distribuição do conhecimento para um grupo que nela se forma.

Civilizar, ou da socialização na escola

Como referi, Dubar (1997) argumenta que a escola tem o seu papel, na primeira socialização. A escola acompanha a família no treino obrigatório ao qual as crianças são sujeitas, para interiorizar as regras e as normas da sociedade na qual se encontram e para perceberem como se relacionar perante as exigências das hierarquias. Como o descreve Foucault, a escola é o local onde se ensina a obedecer.

Logo que a criança entra na escola, é escrutinada através do sucesso escolar que obtém. Dubar questiona o que o sucesso escolar, ou seja, o estar mais avançado ou mais atrasado na escola primária ou básica, significa. O ato de medir este sucesso relaciona-se com os níveis ou estádios piagetianos do desenvolvimento da criança, ou tem a ver com o grau de adequação às regras, normas e valores que a escola preconiza?

O sucesso escolar, tendo um aluno tipo ideal como medida de referência, origina uma escola de desvios a um padrão. Logo, procura-se explicar os desvios e entender porque é que uma criança se aproxima ou se afasta do tipo ideal. Dubar (1997, p. 29) refere os estudos de Establet, Clerc e Girard que mostram que para rendimentos iguais dos progenitores, existe uma correlação entre habilitações das famílias e o sucesso escolar das crianças, mas que no inverso isto não é verdade: para habilidades equivalentes, rendimentos desiguais não influenciam grandemente o rendimento escolar das crianças. Refere também os estudos de Bernstein que correlacionam o código linguístico entre mãe e criança com o código linguístico utilizado na escola, quando estuda os desvios ao padrão.
Sem falar aqui do desenvolvimento cognitivo da criança, outro campo propício a estudos em relação ao desvio[8], observa-se que a apropriação de regras e normas em contextos vários está correlacionada com a comunicação entre pais e filhos. O conflito de interpretação de códigos linguísticos de distintos aparelhos de primeira ou segunda socialização está igualmente correlacionado com a aprendizagem das regras de vida em comum, em círculos que se vão alargando. Neste sentido, a socialização depende muito das condições sociais e relacionais durante a primeira socialização, com a família, e, na sociedade onde está presente, com a escola.

Dubar (1997, p. 30) introduz a proposta de Percheron, que, discordando com a abordagem da socialização feita por Durkheim, apresenta a ideia de socialização como sendo a aquisição de um código simbólico, resultante de transações, em tudo equivalentes ao equilíbrio piagetiano entre os processos de assimilação e de acomodação. Percheron sugere a problemática da socialização política, que Dubar resume em cinco pontos:
- A socialização é um processo relacional, que pressupõe uma transação entre socializado e

socializadores, um ponto de encontro, um compromisso.

- A socialização não é apenas, nem principalmente, uma transmissão de valores, normas e regras, mas o desenvolver de uma determinada representação do mundo. Cada indivíduo constrói-a lentamente, a família e a escola não a impõem. Para o fazer, cada um reutiliza imagens, ainda que estereotipadas, das várias representações com as quais se confronta, de acordo com as suas próprias vivências.
- A socialização não é resultado de aprendizagens formalizadas, mas resulta de uma constante restruturação de influências de agora e de antes.
- Esta construção lenta e gradual permite, a cada pessoa, um sistema de referência e avaliação do real, o que faz com que consiga atuar de determinada maneira em determinado contexto.
- Socializar-se é também construir-se a sua identidade, a sua pertença e a sua relação com os outros. Ou seja é "*começar a pensar com os outros*" (Dubar 1997, p. 31).

Ao retomar a noção de *habitus*, aquele estado profundo, afirma Durkheim, "*sobre o qual o educador deve exercer uma ação durável*", Bourdieu sugere que se trata da estrutura geradora de práticas que se inscrevem na lógica do indivíduo, afastando práticas que lhe parecem improváveis. Deste ponto de vista o *habitus* parece tornar impossível qualquer mudança. Mas Dubar lembra que Bourdieu repete várias vezes, depois do livro "*A reprodução social*", que o *habitus* somente tende a reproduzir as estruturas das quais é produto. A distinção entre condição de funcionamento e condição de produção, segundo Dubar, introduz um elemento importante de incerteza na teoria do *habitus*.

As crianças de pais com títulos universitários terão mais facilidade de obter um título universitário. Para Bourdieu (*apud* Dubar 1997, p. 73), o fraco capital cultural da grande burguesia é compensado pelo capital económico. Assim, no campo escolar haverá um encontro entre a classe burguesa ascendente e a grande burguesia, uns à procura da posição dominante, outros a procurar mantê-la, enquanto as classes populares se resignam com o menor sucesso dos seus filhos e a pequena burguesia remete as suas ambições para a próxima geração.

Voltando à criança, à sua apropriação do meio e ao conceito de socialização como construção da realidade, Dubar (1997, p. 91) evoca o trabalho de George Mead. Este autor descreveu pela primeira vez a socialização como a construção de uma identidade social, a construção de um *soi*, em relação com o *autrui*. Coloca o agir comunicacional como elemento central no processo de socialização ao invés do instrumental. O agir comunicacional situa-se ao nível da interpretação de gestos, reflexos ou simbólicos, que são apropriados pelo *soi*. A construção da identidade social baseia-se portanto numa abordagem psicológica behaviorista, definindo o comportamento social como uma reação significativa ao gesto do outro. Como o *soi* se constrói pela interação com o *autrui* a entrada no jardim-de-infância é considerado um momento importante, para descobrir o jogo com regras. De facto, é a apropriação das regras, no sentido da perceção que uma atitude de um obriga à atitude do outro, e que esta interação entre atitudes não é específica, mas generalizada, que fará com que o *soi* se afirme e identifique em função de o que Mead refere como outro generalizado. Trata-se de uma relação dialética entre a individualização e a socialização: mais se afirma o *soi-même*, melhor se integra no grupo.

De volta à escola, Dubar considera-a significativa na primeira socialização:

> "…saberes de base, objetos da socialização primária, [que] dependem essencialmente das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola e são, simultaneamente, "campos semânticos" que permitem categorizações de situação e "programas de iniciação formalizadas" que permitem a construção a antecipação de condutas sociais." (1997, p. 95).

Na escola as crianças são confrontadas com outros adultos de outros universos que não o universo familiar. A própria incorporação dos saberes vai em grande medida depender, afirma Dubar, da relação que as crianças estabelecem com estes adultos que participam no seu processo de socialização. Como o afirmam Berger e Luckman (2004) a socialização nunca é completamente terminada, e como já foi referido, existe uma socialização secundária que se articula com a socialização primária.

Para Dubar, com a construção social da realidade, é possível abordar a socialização não só como uma reprodução social, mas também como uma perspetiva de mudança social.

De qualquer forma, a primeira socialização obriga a uma leitura precisa da realidade. Ou seja:

> "Subjetivamente, a mudança social é, portanto, inseparável da transformação das identidades, isto é, é simultaneamente inseparável dos "mundos" construídos pelos indivíduos e das "práticas" que decorrem destes "mundos". Estando orientado fundamentalmente para a formação da identidade social, a socialização primária só pode ser bem-sucedida se tiver subjacente um processo de incorporação da "realidade tal qual ela é" (Mead), de adaptação ao "princípio da realidade" que implica a renúncia ao "princípio do prazer" (Freud) de integração na sociedade existente e nas suas "relações sociais de produção e reprodução" (Marx)." (Dubar, 1997, p. 99).

Da naturalização da escola

Na sociedade escolarizada, a escola aparece como uma inevitabilidade. Trata-se de um objeto, de criação humana, mas é vivida como exterior às pessoas e não como um produto da organização da própria sociedade. Naturalizada, ela ganha um estatuto de imutabilidade.

O conceito de educação evoca uma relação entre adultos e crianças, na qual os primeiros introduzem os segundos na sociedade das mulheres e dos homens. Esta relação de pais e filhos, de mestres e aprendizes, ou, com uma incursão histórica até à Grécia, de escravos adultos e jovens, é acompanhada por um conceito de escola, como instituição socializante.

Com claras preocupações humanistas, de divulgação entre todos, e de apropriação pelas crianças e os jovens, da herança coletiva do saber, Coménio propõe uma escola para todas as crianças, com um currículo preciso, dando igualmente conselhos didáticos e metodológicos, meio século antes das disciplinadoras *écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de La Salle. As escolas normais que tiveram um papel importante na formação de mestres-escolas, nos estados que começaram a organizar o ensino primário desde finais do século dezoito e ao longo do século dezanove, generalizando-o em modos diferentes a partir do fim deste século, foram moldadas a partir das propostas de formação de La Salle.

No início do século vinte, quando muitos estados europeus já têm uma ou outra organização de ensino obrigatório, Durkheim argumenta que, mesmo encarando a possibilidade de serem essencialmente os pais a encarregar-se da educação, não se pode deixar a educação

meramente ao seu critério. Por um lado, alega que a crescente especialização das funções e profissões provoca uma heterogeneidade de papéis, perdendo a homogeneidade social das sociedades primitivas. Argumenta que, como o homem só é homem porque vive em sociedade onde a acumulação do saber e da experiência humana fica conservada, a criança tem que ser ensinada. A escola fica disponível para quem queira usufruir dela, e o que nela é ensinado pelos professores tem que ser indicado e controlado pelo estado para que estes não levem as crianças no trilho do seu pensamento pessoal ainda que lhes pareça justificado.
No fim da primeira guerra mundial, encontramos fileiras de educação escolar, em escolas diferentes entre si, com currículos diferentes, preparando para trabalhos diferentes. Generalizada, a escola elementar, republicana e laica na França e laica na Bélgica, é tida por "*instituteurs*", mestres-escolas, preparados na escola normal com aulas-tipo, muitas vezes em regime de severo internato, para depois instituir nas crianças os valores da pátria e a moral cívica. A escola não deixa de ser elitista, escolhendo alguns dos melhores alunos, que poderão escapar à sua condição de pouco instruídos e entrar no liceu das elites burguesas, que se mantem afastado do ensino elementar.

É possível situar a escola no contexto da socialização do privado. A transferência, na modernidade de o que era da esfera privada para a esfera pública (Arendt, 2001: 45) é acompanhada pelo surgimento de uma escola que arroga facilitar não tanto a inscrição na *polis* como a ilusão de uma inserção de pares entre iguais, formatados para o efeito, excluindo os "não formatáveis".

A escola-fábrica 'normalizante', que se assemelha a uma linha de montagem de produtos iguais entre si, compromete a igualdade de intervenção, a partir da diversidade de papéis, estatutos e saberes, pela sua própria natureza. Hierarquiza os estatutos, normaliza a diversidade, homogeneizando grupos de pessoas para serem encaixáveis nas classes e nos sistemas, objetos de estudo da sociologia clássica. É também, como referido anteriormente, identificada como aparelho de socialização primária, juntamente com a estrutura familiar (Dubar, 2002).

A necessidade de treinar a mão-de-obra para a fábrica origina escolas que preparam operários para a indústria, enquanto o liceu e a escola militar forma as elites e os quadros (Dubet e Martuccelli, 1996). Na maioria das vezes estas escolas não têm nenhuma ligação entre si. As que preparam os operários têm horários mais alargados e organizam o trabalho em *atelier*, para se aproximar da vida de trabalho que irão conhecer.

Dubet e Martuccelli (1998) fazem uma panorâmica da evolução do conceito de sociedade europeia e escolarizada, na qual abordam os Trinta Gloriosos, a integração e a exclusão, para situar o fim do milagre, depois da primeira crise petrolífera no início da década de '70 do século XX, quando se torna obsoleto o modelo de escolarização que se desenvolveu no período de forte industrialização e que se baseia numa visão taylorista do trabalho, com o modelo fordista de produção em cadeia. A organização da sociedade, pelo menos em grande parte do hemisfério norte, em função do trabalho bem definido, onde todos têm o seu lugar, irá desaparecer pouco a pouco a partir de meados da mesma década. A escola tarda a acompanhar esta evolução. Rui Canário (2008) refere a época do estado educador, anterior a

este primeiro choque petrolífero mundial, desenvolvimentista, próprio da teoria do capital humano e que foi propício para o aparecimento da escola de massas, como a época do sistema educativo entendido como uma grande empresa. O autor lembra que já nos anos '60, estudos extensivos evidenciavam os processos de produção de desigualdades nas escolas qualificantes, o que torna ilusória "*a relação linear entre democratização do ensino e a mobilidade ascendente*" (2008, p. 75). Vai ao encontro da tese de Dubet e Martuccelli (1996, p. 29), quando falam da origem do sistema escolar e afirmam que a igualdade em relação à escola consiste numa impostura, destinada a abusar o povo para instalar um frágil poder. Consideram que o projeto educativo em si aparece por haver uma vontade de adestramento dos operários por uma burguesia que, intimamente, desconfiam da instrução. No mesmo sentido, Lesne vê no modelo escolar clássico uma função atributiva e curativa que pretende:

> "preparar para determinados papéis ou compensar o desvio entre os comportamentos dos indivíduos e as exigências gerais e particulares da sociedade" (1977, p. 239).

A escola estendeu-se às aprendizagens profissionais e ao ensino secundário generalizado. A sua naturalização envolveu o alongamento da escolaridade, antes e depois da obrigatória. Como lembram Vincent *et al.*(1994, p. 39), até aos anos 60, a origem social determinava o nível de inserção profissional. Hoje, as trajetórias sociais e profissionais são tributárias das trajetórias escolares.
Mas a escola serve de modelo para atividades fora dela: não é demais lembrar que muitos progenitores, com preocupações "educativas", não consideram as atividades peri-escolares como mera ocupação dos tempos livres, mas sobretudo como momentos de "aprendizagem da disciplina" e de "desenvolver o gosto pelo esforço" (Vincent *et al*, 1994, p. 41).

O tributo prestado à escola e o estatuto que lhe é atribuído na sociedade escolarizada transforma-a numa gigantesca instituição, empregando, em cada país, avultados números de trabalhadores[9]. São encarregados da socialização na escola, enquanto lecionam as suas disciplinas. Como referido, o dicionário da Academia de Ciências de Lisboa associa ao termo socialização o verbo *civilizar*. O mesmo dicionário exemplifica este significado com a frase "*A escola socializa o indivíduo*" (2001, p. 3439). Criou-se uma inevitabilidade escolar, ou seja, uma escola naturalizada, no contexto da qual surge uma forma hegemónica de relacionamento.

Da experiência na escola

Com a sociologia da ação, Touraine (1996) recusa a ideia que analisar as relações entre atores sociais é estar afastado ou opor-se à sociologia. O autor afirma que "*Não há sociedade que não possa e não deva ser analisada como um sistema de relações sociais*" (1996, p. 75).
Touraine explica que a sociológica clássica mostrou que "*toda a relação social comporta uma relação de poder. Não existe relação social puramente horizontal.*" (1996: 78). Continua, afirmando que esta conceção inclui a oposição da classe dominante e da classe dominada, pelo facto da primeira se identificar com a historicidade, e esta com os seus interesses, enquanto a dominada protesta contra esta identificação. O autor explica que as relações se estabelecem numa situação, onde a regra e a norma parecem já existir, sugerindo inverter

esta visão. Ele continua, afirmando que "*a regra não é anterior ao ato. É ao mesmo tempo produzida, modificada e contestada por cada ato*". Esta relação entre a regra e o ato faz com que a ordem não seja mais do que "*uma formalização parcial das relações sociais, das transformações culturais, e dos conflitos de poder, de influência e de autoridade*." (1996, p. 79). Para Touraine, uma sociedade complexa é uma sociedade que se produz a si mesma, logo que se reproduz menos.

Se considerarmos a escola como um organismo onde ocorrem relações sociais, a experiência da escola é, então, uma experiência de relações sociais, como o é a experiência no sistema societal de relações sociais. A experiência das relações sociais na escola é específica quando consideramos a instituição como um local que historicamente se fecha para o resto da sociedade, ou, com as palavras de Dubet:

> "A sociedade mal entrava nela e as crianças eram antes de mais alunos, presas de manhã até a noite num ballet disciplinar de sequências de trabalho extremamente formalizados, de exercícios ritualizados repetidos até exaustão, de disciplina rigorosa e de castigos, na maioria das vezes, físicos. A vocação do programa institucional realizava-se em primeiro lugar através de uma disciplina escolar feita de controlo e de regras precisas, de rituais cuidadosamente doseados: pôr-se em fila, passar pelo quadro, escrever com caneta, recitar um poema. Mais do que o conteúdo, é a forma escolar que constitui a pedagogia, é a disciplina que socializa e educa simultaneamente." (2002, p. 91)[10]

Dubet (1994) serve-se da sociologia da experiência e vê a realidade que emerge da experiência de cada ator na sociedade: cada um por si elabora a sua interpretação, espelhando-se na estrutura social objetiva, também sua, a partir do mundo social objetivo que lhe forneceu a realidade objetiva visível ao longo da primeira socialização, como dizem Berger e Luckman (2004). Dubet advoga que a construção social da realidade se baseia na experiência do ator e refere Parson quando foca a necessidade de correlacionar o carácter ativo do ator com o carácter estrutural do sistema. A teoria geral da ação de Parson, continua Dubet (*idem*, p. 33), consiste numa teoria social com quatro invariantes: ação para valores, capacidade de adaptação, movimento de integração social e motivação.
Iremos ver como estes invariantes se manifestam nas turmas instituídas pelos grupos que as constituem, numa abordagem de relação social tendendo para a relação de poder que se aproxima de uma relação horizontal. Nessas turmas a ordem instala-se pela negociação das regras bem como da explicitação dos conflitos que estas provocam o que permite a sua renegociação. Através da abordagem específica da relação com o poder, a relação ao saber aproxima-se do entendimento que lhe é dado por Charlot (1997, p. 91) quando coloca o sujeito em interação com o saber que lhe é exterior e por isso prefere falar de "*rapport au savoir*" em vez de "*relation au savoir*"[11].

Como Lesne (1977, p. 225) afirma, "*a aplicação descarada de um ensino magistral pode muito bem desempenhar um papel de incitação e agitação mais poderoso que o pretendido por todos os métodos que tentam libertar as forças criadoras*". Sem dúvida, este ensino possibilita a manutenção de uma elite, ciente do penoso ofício de aluno, descrito por Perrenoud e lembrado por Canário (2005: 146), aquele que reúne em si os mais constrangedores, mais dependentes, mais controlados e mais julgados ofícios de adultos. Contudo, a resposta do ator, encontrando-se em situação limite, é conhecida: recorre a estratégias de sobrevivência, à

manha e à dissimulação (Canário, 2005).

Dubet (1994: 165) questiona a escola como instituição que Martuccelli (2000) descreve enquanto fábrica de indivíduos. Na organização assim caracterizada, os professores da primeira escola, os *instituteurs* são os que se assumem mais como artesãos de um ofício: a turma aparece como um prolongamento da sua personalidade e da sua postura como professor (Dubet, 2002). Nesta organização escolar, a relação com o saber é a relação com a pessoa identificada como depositante deste saber nas crianças, na lógica da educação bancária (Freire) e que Lesne descreve como trabalho de tipo transmissivo e de orientação normativa.

A definição de escola, instituição que socializa, e incute valores, contempla três funções: uma de educação, uma de socialização e uma de seleção, com tonalidades diferentes. Observamos a escola da educação escolar (Durkheim) definida pelos *curriculi* e que procura reproduzir uma determinada cultura, e a escola que produz qualificações e hierarquias escolares.

A escola francesa que Dubet (2002) analisa, inclui o que o autor define como uma escola primária não interessada na criança, mas sim na instrução do ser racional nela contida, aspeto que contribui para a construção da república francesa. Do mesmo modo, Tyack e Cuban (1997) observam um modelo de escola americana de fábrica de cidadãos, preparando para uma sociedade industrial do século passado.

Dubet e Martuccelli (1996) afirmam já não ser possível perceber o que a escola produz ao certo. Era uma fábrica de sujeitos, instituição com funcionamento regulado, onde cada um desempenhava o seu papel. Massificada, passou a ser um local de socialização onde sujeitos são levados a dominar o conhecimento e cultura, tornando-se portadores de cultura escolar. A escola transformou-se numa espécie de mercado escolar, onde cada um procura desenvolver estratégias para ocupar o seu (melhor) lugar na hierarquia e a seleção feroz do mundo do trabalho fez a sua entrada neste mercado escolar. Os autores chegam à conclusão que a alienação está na base da experiência de dominação escolar (1996: 332), não por causa da separação (ou da estranheza) da pessoa com a obra, mas pela distância que existe entre a socialização e subjetivação. Esta subjetivação acontece de duas maneiras: primeiro, a hierarquia experienciada na escola consiste numa hierarquia de provas e de dificuldades para dominar objetos; segundo, a minimização de cultura de classe e de linguagens de contestação, faz com que os indivíduos deixem de estar em condição de apresentar uma definição positiva deles próprios face aos veredictos escolares.

Para os meios populares, o sistema é vivido como um local de violência, de uma experiência de dominação social. Para a classe média, a escola é um lugar de competição individual, porque o aparelho escolar é ressentido como um prolongamento do seu próprio universo social (no qual a ascensão é possível).
Não obstante, a escola para os pobres da cidade tornou-se modelo da escola obrigatória. Massificou-se e parece estar desadequada à sua própria massificação. Continua a acreditar na possibilidade de socializar e educar todos os indivíduos, com programas de educação cívica, através de processos normalizados, para grupos artificialmente homogeneizados, no contexto da sua organização. A este respeito, Barroso aborda a sua organização:

> “Desde a criação da escola pública (no século XIX) que esta organização se encontra relativamente fixada através de um conjunto de "invariantes" a que alguns autores, como Tyack e Tobin (1994), chamam de "gramática da escola"[12]. Esta "gramática" constitui:
>
> > ‘um conjunto persistente (e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico’.” (2004, p. 53).

Na sociedade escolarizada, a escola massificada é assumida como um fenómeno natural, cristalizada numa organização e forma que, porque apresentada como universal, se tornou hegemónica. Esta hegemonia leva a definições “homogeneizantes” da escola e da sua forma. Da experiência decorre a construção social de uma realidade que a prende, por assim dizer, numa “gramática” que, se não interpretada com o devido cuidado, facilmente pode ser percebida como “gramática” *normativa*. Daí decorre uma crítica à escola que é uma crítica à forma hegemónica da escola, como tentarei mostrar a seguir.
Contudo, a escola apresenta-se em múltiplas formas, e a experiência de outras formas de escola deverá tornar possível o desenvolvimento duma “gramática” mais universal, de caráter *comparativo*, possibilitando assim a sua reinterpretação presente e futura.

A escola: dimensões e formas de ser

Na modernidade, a escola chamou a si o processo de ensinamento do contrato social, através do qual adultos educam crianças, transformadas em alunos, e ensinam o respeito pelas convenções, que regulam os direitos e deveres de um povo, bem como a sua forma de governo.
A escola tem, no tempo das certezas que Canário (2005) situa entre a revolução francesa e a primeira guerra mundial, o seu período de ouro. Neste espaço de tempo, simultaneamente ensinava-se as crianças tornadas alunos, a serem “senhores de si próprios”, gozando a sua liberdade como cidadãos de um estado-nação, como organizou-se na tarefa da sujeição desses mesmos alunos, às normas ditadas pela sociedade subjacente ao capitalismo liberal. Professor-missionário, representando a razão e o poder, o adulto entregava-se à causa. Esta imagem, segundo Canário (2005, p. 65), continua a fazer parte do imaginário coletivo dos professores.

A colagem a uma suposta eficácia de fabricação, lembrando o preceito de La Salle para as *écoles chretiennes,* e influenciado pelo modelo tayloriano de organização científica do trabalho, molda a profissão. Antes dos professores, a indústria tinha já percebido que a sujeição dos indivíduos que decorre deste modelo não era sustentável. Touraine (1996, p. 89) lembra que a sociologia industrial americana, geralmente conservadora, mostrou que o o comportamento dos trabalhadores só correspondiam a este modelo tayloriano quando

respondem a estímulos financeiros para diminuir e não para aumentar a produção. Ou seja, a sociologia industrial mostrou não ser verdade que a meritocracia concorrencial aumenta a produção. Contudo, com a massificação da escola, desenvolveu-se entretanto um modelo uniforme de organização que Barroso define da seguinte forma:

> "Este modo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é "o ensino em classe", tornou-se um dos principais elementos definidores do "modelo escolar" de educação que está na base da criação e desenvolvimento da escola pública. Associado originariamente à construção de uma pedagogia coletiva, pela qual se procurava "ensinar a muitos como se fossem um só" (2004, p. 54).

Estudos de terreno mostram professores que, nesse modelo escolar, se imaginam dotados de carisma, e, como representantes legítimos do poder, continuam a trabalhar numa lógica de formatação de "*homem novo*" (Ramos do Ó *apud* Canário, 2005, p. 64). Para esta formatação, serve um programa institucional exterior aos atores da instituição escola, alunos e professores. Na escola de massas, a extraterritorialidade provoca uma tensão que acompanha o declínio da instituição, como o diz Dubet (2002, p. 123) que fala de uma armada de iguais, formada de pequenos batalhões de iguais.

Canário (2005, p. 65) fala do desencanto com a escola, com a entrada no tempo de incertezas, tempo que situa nos últimos 30 anos do século XX. A escola extraterritorial é conduzida pelo seu programa institucional, tendo assim dificuldades em acompanhar a mutação da sociedade na qual o Estado nacional perdeu o seu papel central. Retomando uma ideia de Ramos do Ó, o autor advoga que a escola anuncia a formação da pessoa livre e autónoma, continuando a utilizar uma disciplina escolar que confunde socialização escolar com adaptação individual, livre e espontânea do indivíduo.

Tendendo para uma forma homogénea e universal de Escola, é como se as escolas se mostrassem incapazes de assumir-se, cada uma com a sua forma específica. O que, por sua vez, faz com que sejam analisadas e relatadas como um todo monolítico, unidimensional.
Para procedermos à sua análise, de modo a compreender o fenómeno escola, Canário sugere distinguir três dimensões que *"remetem para campos de análise e de debate que podem e devem ser distinguidos"* (2005, p. 63). Propõe a dimensão de instituição, instrumento de unificação cultural, linguística e política dos estados-nação, a dimensão de organização, que se desenha de modo diferente ao longo dos tempos, mesmo se a partir de um certo momento parece natural aos olhos de quem passa por ela, e ainda a dimensão da forma, que corresponde à dimensão da pedagogia. Como refere o autor, é aqui que se querela os métodos e a ação educativa.

Indistinta, a forma escolar dilui-se na instituição e na organização e fica presa num discurso sistémico e homogeneizante. Isolada, como uma de três dimensões, apresenta-se como um objeto de estudo de relações sociais num contexto específico.
Um olhar profundo para as relações sociais que se desenvolvem numa determinada escola sugere-nos a imagem de uma forma escolar mosaica, composta de formas escolares de relações sociais, com elementos em comum, certamente não homogénea, mas como um *continuum* de variantes. Abordo agora rapidamente as três dimensões da escola, focando depois a forma escolar, por ser a dimensão onde se situa a ação pedagógica. Explorarei o

conceito de múltiplas formas escolares de relações sociais. Este conceito acompanhará a sugestão que, no *continuum*, as formas variam entre si na abordagem da relação com o poder e no paradigma pedagógico, o que tem consequências para a relação ao saber.

As dimensões da escola.

A instituição escolar ganhou um lugar de destaque na organização da sociedade moderna. As dimensões de organização e forma escolar expressam uma visão específica da relação entre pessoas em sociedade. Manifestam-se como resultado de uma construção coletiva feita pelo conjunto de pessoas que se munem de uma identidade na sociedade na qual se inscrevem. Esta identidade, para Dubar (1997, p. 105) não é mais do que o resultado dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

A construção coletiva é permanente e relaciona-se com a socialização de cada indivíduo, fazendo imaginar uma fábrica de indivíduos cidadãos, produtos industriais, inscritos numa organização perfeita e imutável, de uma instituição ela própria naturalizada, procurando assim influenciar para um resultado mais estável e menos provisório. Ou seja, a estabilidade sonhada, que se procura, obriga a processos coercivos para contrapor o provisório que advém da permanente construção em conjunto.

Uma instituição presa no modelo de fabricação

É portanto como instituição que a escola se aproxima da imagem de fábrica de cidadãos. Para Martuccelli (2000, p. 305), a instituição apropria-se da cultura da classe dominante, tornando-a a cultura dominante. Como refere o autor a hipótese que a ideologia dominante é transmitida de forma coerente, foi abandonada em favor de conceções mais dinâmicas, que têm, entre outras, a sua origem nas interações dentro da sala de aula, que depende do papel social desenvolvido pelo professor mas também da forma como os alunos desenvolvem as interações sociais.
Seja como for, segundo o mesmo autor, mesmo sendo a escola não tão monolítica como durante muito tempo foi apresentada, esta não foi, na sociedade industrializada e escolarizada, nem o espaço libertador que os humanistas pretendiam fazer dela, nem a fortaleza, reprodutora da sociedade que a fabricação dos indivíduos pretendia.

Não conseguir o que se pretende não significa que não se tente continuadamente a fazê-lo. Para que a instituição escolar guarde a sua identidade, procura excluir os contributos por parte dos indivíduos que a compõem. Steiner (1992, p. 81) fala assim da secularização do ensino e do dogma a ela associada de progresso moral por meio da educação, outrora de natureza teológica.
Teóricos do currículo relacionam este mesmo currículo com a determinação do poder de continuar a transmitir a sua ideologia que se quer dominante. Sacristán (2000) aborda o currículo numa perspetiva quase dialética com a *praxis*, mas não deixa de introduzir o currículo prescrito, como instrumento político que permite o controlo sobre a atuação das escolas, através da coadjuvação para a sua implementação ou a posterior avaliação. Crítico da

prescrição curricular, Popkewitz (2011, pp. 91-133) fala da alquimia do currículo, necessário no contexto do saber escolar, dando o exemplo do currículo da matemática. Num mundo de disciplinas fragmentadas, trabalhando com crianças que não são matemáticas, a junção dos pedaços deverá permitir a fabricação de crianças, tomando em conta duas espécies: a espécie de *crianças solucionadoras de problemas* e a espécie de *crianças desfavorecidas*. A alquimia deverá alavancar a primeira espécie, enquanto permite o desenvolvimento de estratégias para a espécie desfavorecida, numa fabricação adequada para produzir crianças-objeto autónomas e "*empowered*". A matemática assim fragmentada, através da qual a criança comprova que "adivinha e confirma", "separa os números", "conta para trás" ou opera a "divisão pela subtração" não é apresentada como uma linguagem que permite modelar a realidade para a entender e intervir nela, mas para enfrentar a incerteza "ubíqua" do futuro. Posto assim, procura-se construir, através de um currículo preciso, a criança autónoma perante a incerteza na qual é posta, não lhe propondo a comunidade e a aprendizagem em cooperação que lhe permite analisar contextos, para perceber porque é posta neste mesmo futuro incerto.

Da mesma forma, com Apple (1997) podemos interpretar o currículo como um instrumento de controlo técnico do trabalho do professor e do aluno, quando associado ao comércio do manual escolar, e à certificação centralizada da execução do mesmo currículo prescrito. O autor lembra que apresentar a cultura como um produto, e não como um vivido, passa pela utilização generalizada do manual e que o impacto é grande: entre escola e casa, mais de 80% do tempo de trabalho de aprendizagem é gasto com materiais de texto (1997, p. 85). Por mais, o autor constata que nem a omnipresença do manual leva à análise crítica do seu conteúdo, das fontes utilizadas e da ideologia económica e política nele contido, implicitamente e explicitamente.

Indo mais longe, é legítimo questionar a própria existência de manuais que impedem a interpretação contextualizada de um currículo. A utilização dos manuais faz parte de uma estratégia de desenvolvimento de programas de trabalho à prova do professor. No Portugal democrático tem havido uma alteração em relação à utilização do manual escolar. Enquanto era considerado um instrumento didático entre outros, na legislação portuguesa subsequente à lei de bases do sistema educativo de 1989, de uso facultativo por parte do professor, tem voltado, gradualmente, a ocupar uma posição mais central. Os manuais foram legalmente reabilitados durante o primeiro governo Sócrates, quando a sua adoção se tornou obrigatória, devendo os órgãos pedagógicos da escola justificar a não utilização em determinadas situações. Da mesma forma, os subsídios públicos às famílias deixaram de ser de apoio à aquisição de material escolar, para se destinar à compra de manuais escolares. Em muitas escolas do primeiro ciclo do ensino básico, os subsídios consistem na entrega de manuais e não numa conta aberta na papelaria da escola para compra de materiais necessários para o trabalho em sala de aula.

A vasta produção de Paraskeva e que o próprio recapitula (Paraskeva, 2011) explicita o entrosamento do pensamento neoliberal no campo educacional. Neste campo, a instituição tem tendência a manter-se firme, devido a uma aliança entre neoliberais, neoconservadores e populistas, que cada um, com as suas razões, mobiliza o seu poder para manter um modelo de escola controlado a nível central. Neste ponto, Torres Santomé (1997) introduz o conceito

de currículo oculto. Quando analisa as práticas tecnocráticas que o poder instala nas escolas, descreve as lógicas que correlacionam condições económicas e sociais com deficiência ou limitações intelectuais. O autor lembra a continuada popularidade das baterias de testes psicométricos que a instituição utiliza para medir a inteligência das pessoas e "comprovar" tendências hereditárias que justificam uma instituição escolar organizada em fileiras para responder às capacidades diferentes de pobres e ricos, dotados e não dotados, homens e mulheres, negros e brancos e tudo o que mais se queira separar, recorrendo a instrumentos de medição concebidas para o efeito, fonte de negócios e de chorudos rendimentos entre todas as especialidades que possui a psicologia (1997, p. 38).

O currículo escolar permitiu tornar a aprendizagem submissa ao ensino. No contexto escolar, o aprendiz não procura o mestre para aprender o seu ofício. A instituição obriga o professor e o aluno a uma relação definida por regras externas a ambos, na mais pura tradição Lassalliana. Na sociedade moderna, o currículo castra a escola, escritura as relações sociais e ritualiza-as. Olhando para a instituição, Gatto ironiza:

> "... as sete lições do ensino escolar: confusão, posição certa, indiferença, dependência emocional, dependência intelectual, condicionamento da autoestima e vigilância. Todas estas lições são um treino fundamental para as classes desfavorecidas, pessoas privadas para sempre da possibilidade de encontrar o centro do seu próprio génio característico. E com o passar do tempo, este treino desviou-se do seu propósito original: regular o pobre. A partir de 1920, o crescimento da burocracia escolar, bem como o crescimento menos visível de uma horda de indústrias que retiram proveitos da escola exatamente como ela é, aumentou o poder original desta instituição até ao ponto de agora também regular os filhos e as filhas da classe média." (2003, p. 37).

O Poder procura manter a escola como uma das instituições de controlo social, mesmo se, para o mercado de trabalho atual, a fabricação industrial de indivíduos deixou de ter a mesma importância que tinha no auge da linha de montagem fordista. Continua-se, através da escola, a distribuir diplomas que evidenciam princípios e valores de uma classe privilegiada, mantendo a pertença ou a entrada limitada, mesmo na altura da massificação da escola, através de uma inflação controlada dos títulos. Com esta investida do Poder na escola, esta continua a ser uma instituição virada para o ensino transmissivo e tecnocrata, diferente das lojas de ensino de Illich (1972), e em tudo diferente da instituição de comunidades de aprendizagem reflexiva[13].

Uma organização burocrática, passível de mudança?

A organização da escola é o que mais tem contribuído para criar uma imagem coletiva de um espaço e um tempo imutável de transferência de saberes da geração mais velha para a geração mais nova.

Chegadas à escola, as pessoas são incitadas para se sujeitar a uma organização que não lhes é familiar, ou seja, que não se encontra fora da escola. A relação entre adultos e crianças passa a ser uma relação entre professores e alunos, que têm que se adaptar a códigos de conduta próprias. Passam a viver e a regular-se pelo tempo, em função de uma ordem que lhes é exterior que lhes obriga a uma organização artificial da sua relação ao saber, recortado em fatias que se encaixam nos tempos preestabelecidos. Entre outros autores, Fernandes (2008)

aborda a questão, dando uma curta perspetiva histórica de como é que ao longo do século XIX se foi regulamentando pouco a pouco o tempo de escola, tornando a aceitação dele uma obrigação para quem tinha que estar na escola. As semelhanças com as outras instituições regulamentadas, entre elas a igreja e a fábrica, são muito claras. Como nestas, irão ser gradualmente instaladas nas escolas, sinos, sirenes ou dispositivos de campainha elétrica que regulam a vida de quem aí se encontra.
A organização, regulação e combinação de alunos, primeiro em grupos definidos em função daquilo que percorreram do currículo, e mais tarde, em turmas separadas, considerando a idade como o elo comum para os agrupar e ouvir em simultâneo a informação transmitida pelo professor, torna as crianças e os jovens sujeitos recetores, o que leva De Koninck (2002, p. 31) a observar que as crianças são privadas, na escola de matérias essenciais como o estudo da literatura ou da história:

Na organização escolar condicionada pelos tempos escolares, os rituais típicos da escola clássica (Vincent *et al.*,1994) são frequentes, como o uso dos já aqui referidos manuais anacrónicos, testemunhos da forma escolar de ensino simultâneo e de exercícios de treino, numa clara lógica de ensino e não de aprendizagem, sem outro sentido do que para fazer executar o próprio exercício encomendado.
A aparente imutabilidade da organização dos tempos da escola e a atribuição de disciplinas encaixadas nestes tempos existe somente porque no imaginário coletivo esta organização é vivida como uma imposição provindo da natureza da "coisa", como se a "coisa" não fosse uma invenção humana com pouco mais de cem anos.

A pedagogia mais virada para a aprendizagem, na qual os alunos são incentivados a tomarem a iniciativa, vai ao encontro de uma constatação de Duru-Bellat (*apud* Dubet, 2002: 94) quando refere que na França atual, 60% dos jovens professores valorizam a autonomia dos alunos, contra 39% dos mais velhos. Mas, no conjunto do professorado, quase um em cada cinco continua a dar prioridade absoluta à máxima que a escola serve para aprender a "ler, escrever e contar", mesmo se a formação do espírito crítico é valorizada por 87% dos professores. Esta pedagogia encaixa-se dificilmente numa organização que se desenha para uma instituição à qual o Poder impõe a aplicação dum currículo normativo e condicionante para o progresso e a via escolar de cada um dos alunos.
A organização escolar por si própria pouco permeável à mudança, quando refém da organização disciplinar do saber, é, contudo, mais flexível na primeira escola, ou seja, no jardim-de-infância e na escola básica, com um professor titular generalista. Aqui, a gestão do currículo depende menos dos tempos escolares, do que da organização que recorre a professores por disciplina, ou seja, aqui, a sua execução é mais aberta à interpretação do professor. No caso de Portugal, e desde a entrada em vigor da lei de bases do ensino básico, só em situações pontuais tem sido possível quebrar a gestão exterior aos professores e aos alunos, no ensino organizado por disciplinas. Ultimamente tem-se constatado um movimento contrário, no qual se introduziu uma organização escolar mais rígida no espaço do primeiro ciclo, onde até há pouco tempo o professor único era regra. Depois de uma burocratização da contagem de horas disciplinares, vinda do primeiro governo Sócrates, na segunda metade da primeira década do século XXI, assistiu-se, com o governo Passos Coelho a uma maior fragmentação dos tempos e da gestão do currículo, numa clara assunção de imposição da

organização e da regulação da atividade escolar, exteriorizando esta regulação em relação aos professores e aos alunos, lembrando os preceitos dos anos '80 do século passado, desenvolvidos pela administração Reagan, a qual o governo americano que o sucedeu, presidido pelo George H. Bush, considerava ter falhado. Num relatório publicado pelo secretariado do estado relativo ao ensino público, lemos:

> "Durante os anos '80, os Estados Unidos, procurando melhorar as escolas públicas, tentaram obter melhor resultados através de curricula mais fechados, níveis mais elevados para a certificação dos professores, mais exames para todos. Apesar deste esforço, no essencial, os estudantes não estavam a ter melhor resultados no fim da década do que no início. Mais do mesmo não foi uma estratégia bem sucedida.[14]" (SCANS, 1992: xvi).

Os autores deste relatório baseiam-se na experiência de escolas públicas em vários estados dos Estados Unidos da América. Sugerem uma organização escolar complexa que possibilita a saída da escola para alunos e professores, uma negociação conjunta da planificação e das atividades e disciplinas integradas, baseando-se no modelo das escolas públicas de Fort Worth, Texas (1992, p. 42). Da mesma forma, Carra e Pagoni (2007, p. 31-61) relatam a reorganização de uma escola suburbana na zona de Lille, que foi objeto de uma intervenção deliberada, na qual a organização escolar passou a ser efetuada pelos professores e os alunos da própria escola em função do seu próprio projeto em vez de depender de normas e regulamentos que lhes eram exteriores.

Menos blindada pelo poder político do que na sua dimensão de instituição, a escola na sua dimensão de organização, parece encontrar formas de organização em circunstâncias específicas.

A forma que forma.

Para Canário (2005) a forma escolar representa uma maneira específica de conceber a aprendizagem. Neste sentido, a relação de aprendizagem que se estabelece é independente à instituição e à organização. Por outras palavras, cada escola é portadora da sua própria forma de relação com o poder e com o saber e do modo como desenvolve a relação pedagógica entre os indivíduos que a compõem.

Uma determinada organização decretada para a instituição pode facilitar ou dificultar a heterogeneidade de formas, mas não consegue impedi-lo, porque não consegue controlar todas as variáveis de uma relação que se desenvolve no dia-a-dia, fruto das interações entre os intervenientes.

Quando Vincent *et al.* (1994) abordam a forma escolar, referem-se a esta, umas vezes no singular, outras vezes no plural. No singular, aproxima-se de o que Lahire define como *forma escolar de aprendizagem* ou *forma escolar de socialização*, um modo específico de relações sociais, com um conjunto de características invariantes. No plural, trata-se de modos de relações sociais em determinados contextos que identificamos como escolares, mas que, por se situar em ambientes diferentes, variam entre si. São *formas escolares de relações sociais* inscritas nas escolas, e direi, nas turmas – sobretudo quando só têm um professor – da escola básica, onde elas desenvolvem características específicas para aquelas escolas ou turmas.

Assim, o termo *forma escolar*, quando aqui utilizado no singular, corresponde a um modo

geral de relações sociais de aprendizagem e de socialização. O termo *formas escolares*, quando aqui utilizado no plural, remete para as relações sociais em ambientes escolares específicos. São estes que preenchem o *continuum* proposto e de que é constituída a forma escolar.

Como referiu Canário (2005), com a forma escolar, entramos no domínio da pedagogia e portanto no campo do "como se faz?". Gradualmente evoluiu-se para uma maneira única de pensamento e "como se faz?" tornou-se "como deve ser feito", transformando um campo de estudo e ação, que alguns autores intitulam de campo da pedagogia, num preceituário, como iremos ver no próximo ponto.
O ofício de professor da primeira escola (o mestre-escola) no quadro da secularização, é diferente do ofício de qualquer outro mestre. O mestre-escola não produz peças, como o artesão faz. O seu ofício tem a veleidade de fabricar cidadãos, porque ele consiste em garantir que os valores da República, do Estado Laico sejam depositados na cabeça das gerações vindouras. Meirieu (1996) intitula, com ironia, esta vontade da fabricação do homem de "pedagogia Frankenstein". Faz uma abordagem ao sonho da fabricação do outro, associando a história de Frankenstein, "nascido" em Genève e por isso com alguma legitimidade para abordar questões de educação, com outras histórias educativas de fabricação, entre as quais não faltam Pinóquio e Pigmalião, mas também o Golem, histórias que lembram a escola "fábrica de cidadãos", com os seus resultados dúbios, estudados e analisados por autores como Van Zanten (2000), Rochex (1995), Pain e Oury (1972), para referir apenas alguns.

Dubet (2002, p. 90) descreve o professor, no meio rural francês do início do século passado, assim: modelo para as crianças, transmitia os valores considerados certos; gozava de um estatuto de homem de saber, nos locais onde trabalhava. De certa forma, pensava-se a educação como garante do ser humano (Rousseau) e, considerando-a instrumento para a libertação da opressão selvagem, promoveria a substituição de uma alienação arbitrária por uma alienação desejada coletivamente. A relação pedagógica não era mais uma relação de pessoa a pessoa, mas sim uma submissão de professores e escolares a regras impessoais (Vincent *et al*, 1994, p. 17), criadas para o efeito.
Para os principais agentes do dispositivo educativo que se construiu, no início da escolaridade, *"ensinar é intervir na vida dos alunos de modo a que estes sejam diferentes do que seriam, caso não recebessem educação."* (Popkewitz, 2008, p. 117).
Procurando formas de moldagem, a instrução do modelo e da retificação do desvio ao modelo é propícia na invenção de técnicas, estratégias e ações, variantes umas das outras, não abdicando da colocação do aprendente no estatuto de objeto de condicionamento.
Por outro lado, como iremos ver mais à frente, existe a possibilidade de variar esta relação com a aprendizagem na sua forma escolar, possibilitando uma multitude de formas que vários autores como Dubet e Martuccelli (1996) denominam de formas escolares de socialização e que Vincent *et al.* (1994) definem como formas escolares de relações sociais.

Como referido, com a forma escolar aproximamo-nos da pedagogia. Houssaye (2004) lembra as duas linhas de trabalho na produção de propostas em relação à educação, uma que considera mais teórica, outra que considera mais prático-teórica. A primeira é desenvolvida por quem ele identifica como cientistas e filósofos da educação, a segunda, por quem é definido como pedagogos. O autor descreve as ligações que sempre existiram entre estas duas

linhas de trabalho e argumenta que as ciências de educação tentaram em vão decretar a morte da pedagogia, querendo que esta perdesse a legitimidade, para depois conseguir os seus próprios propósitos. Houssaye coloca a pedagogia no encontro dialético entre a prática e a teoria e considera, portanto, pedagogo "*aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação*." (2004, p. 10).
Os propósitos deste autor em relação ao trabalho dos pedagogos serão abordados no segundo capítulo, nas sugestões morfológicas.

A escola pode, portanto, ser vista sob diferentes ângulos, e, para que nos consigamos posicionar no nível de debate que nos interessa, Canário (2005) sugere três dimensões, entre elas a sua forma. Esta forma apresenta-se de modos diferentes, sendo possível encontrar semelhanças entre muitas delas.
Admitindo que é na forma que se jogam as relações que estimulam ou travam a interação necessária a qualquer processo de aprendizagem, é esta a dimensão privilegiada para apresentar a Voz do Operário da Ajuda e perceber que contributo tem para dar no debate geral acerca do futuro da escola.

Formas escolares de relações sociais.

A dimensão de forma da escola reúne um vasto leque de formatos mais ou menos semelhantes entre si, que têm dois aspetos em comum: definem relações sociais e jogam-se no espaço-tempo específico da escola.
As relações entre as pessoas na escola estão imediatamente associadas ao trabalho que exerce um adulto, com a função de professor, com um grupo de jovens, na função de aluno. Na lógica da ação pedagógica, o poder delegado ao professor faz dele o ator principal, sobretudo quando abordamos o ato de ensinar numa lógica Durkheimiana, que Dubet e Martuccelli (1996, p. 30) identificam como uma, na qual a criança passa de estado selvagem para estado desenvolvido, através da ação da educação, caraterizada pela razão e pelo progresso.

Inventa-se, no seio da escola, a relação pedagógica. A respeito desta invenção, Lesne (1977) sustenta que, em toda formação, na sua forma mais simples, três modos teóricos de trabalho pedagógico se desenham, elaborando, para cada um destes, as relações com o saber e com o poder. Acompanham, segundo Lesne, três aspetos fulcrais em todo o processo de socialização: a reprodução social, a adaptação social e a produção social" (1977, p. 217).
O autor fala do *modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo*, um modo de trabalho que se aplica a uma escola destinada a alunos-objeto, uma escola na qual se imagina um produto social normalizado, à saída. É um modo de trabalho que se adequa bem à *"gramática" da escolarização*[15] *(grammar of schooling)* que Tyack e Tobin (1994) descrevem. Caracteriza-se por métodos que Lesne (1977) define como afirmativos, interrogativos, de curso magistral, assistido pelo computador, de ensino programado, de módulos-programa, estudo de problemas e treino mental. Tem a sua origem no que Foucault identifica de "tempo disciplinar", que se vai instaurando pouco a pouco na escola, inspirando-se na instrução militar que prevê séries de exercícios em função do nível e do posto de cada um:

> "Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica –

> especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo do adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo "iniciático" da formação tradicional foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas." (Foucault, 2009, p. 153).

Na análise que faz, Lesne (1977) associa ao modo pedagógico transmissivo, um saber objetivo e cumulativo, modelado. O desvio em relação ao modelo define a ação do professor transmissor, numa atividade essencialmente corretiva. A medição do desvio e a subsequente correção ao mesmo são baseados num controlo quantitativo e de aferição de conhecimento, executado pelo professor detentor do poder pedagógico não questionado e portanto implicitamente ou explicitamente aceite.

O autor descreve os dois outros modos como de tipo *incitativo*, de orientação pessoal e um terceiro, de tipo *apropriativo*, centrado na inserção social. No primeiro destes dois modos, o saber, existindo sob diferentes formas, é de livre acesso por parte de quem a ele aspira, incitado ou motivado através de ações propositadamente desenvolvidas pelo professor para estimular ou libertar a autonomia pessoal do aluno, que tornará possível a incorporação do saber disponível. Neste caso o exercício explícito do poder pedagógico é recusado. O professor introduz modalidades de cogestão ou autogestão das turmas ou dos grupos e o controlo qualitativo reveste-se da autoavaliação, em mão do grupo. No segundo, centrado na inserção social, o saber tem um duplo estatuto, científico e social. Esta dimensão social do saber é aquela que iremos encontrar com Charlot (1997), quando fala das figuras do aprender e sugere três interações de caráter diferente com o saber: uma epistémica, uma identitária e uma social, que contribui para particularizar as primeiras duas. Neste modo de trabalho, afirma Lesne (1977), a pedagogia é de relação dialética entre teoria e prática. Aqui, o poder pedagógico é reconhecido e relacionado com as formas sociais do poder, levando ao seu exercício democrático, entre formador e pessoas em formação. A avaliação assenta nos efeitos reais promovidos pela relação que o grupo estabelece com o saber; ou seja, a sanção vem da obra e como esta foi realizada.

Uma curta análise (Paulus, 2010) de cinquenta e três biografias escolares, escritas por jovens estudantes universitários, testemunha a ação escolar essencialmente associada ao trabalho do professor. Em quarenta e um depoimentos, que descrevem turmas da escola básica portuguesa maioritariamente entre 1980 e 1999[16], a lógica da ação pedagógica e do poder pedagógico inscrevem-se no modo pedagógico transmissivo. Testemunha-se um trabalho de escola pouco relacionado com o meio local, num universo, onde a criança tem um penoso ofício de aluno a fazer. A escola, que é dada a conhecer, tem traços hierarquizantes claros, rotinas e rituais específicos em torno de uma relação ao saber, que emana de uma atuação em larga escala transmissiva e de orientação normativa, pelo que é considerado útil e necessário que quem transmite, sanciona.

A escola que surge não difere na sua forma da escola francesa republicana disciplinadora das crianças ainda em estado "selvagem", incontroladas (Durkheim) através de preceitos precisos. É a escola que Dubet e Martuccelli (1996, p. 30), de certa forma, sintetizam do trabalho empírico feito ao longo dos últimos vinte anos do século passado[17]. Neste tipo de escolas,

segundo os autores, os alunos e os professores estão separados entre eles, por uma barreira impossível de atravessar, o que as distingue de uma outra forma escolar, que dá maior importância ao trabalho em parceria entre alunos e às relações de tutoria, como acontece em colégios ingleses.

Existe uma linha de formas escolares de relações sociais, que recorre ao que Dubet e Martuccelli (1996, p. 31) apelidam de pedagogia dos exercícios, em oposição a uma forma escolar que se evidencia por uma pedagogia de tentativa e erro, de tatear e de invenção. A pedagogia dos exercícios, largamente baseada no manual escolar e que Lesne designa por pedagogia do desvio ao modelo continua com a lógica da instrução militar:

> "A colocação em "série" das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de controlo detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem." (Foucault, 2009, p. 154).

A forma escolar sobrejacente a este modo pedagógico transmissivo inscreve-se numa lógica em que os discentes são considerados objetos de condicionamento. Descende de uma prática Lassalliana, e da escola mútua, que tinha uma organização muito regulada:

> "No começo do século XIX, serão propostos para cada escola mútua horários como o seguinte: 8.45 entrada do monitor; 8.52 chamada do monitor; 8.56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9.04 primeira lousa; 9.08 fim do ditado; 9.12 segunda lousa, …" (Foucault, 2009: 145).

Os efeitos autorreprodutivos do sistema de ensino passam pela impregnação destes e outros rituais, só ligeiramente alterados mas que continuam a fazer parte da sintaxe incorporada na "gramática" da escolarização mais difundida na sociedade escolarizada. De tal modo que uma forma escolar sobrejacente de outros pressupostos pedagógicos é referida como *alternativa* à forma escolar, como o fazem Reuter (2007) ao falar de uma escola Freinet ou Francomme (2010) quando se refere à pedagogia Freinet como forma escolar alternativa. Este raciocínio inscreve-se numa forma de pensar que intitula de alternativo tudo o que não é pedagogia geradora da forma escolar de relações sociais caraterizada por uma relação de poder hierárquica do poder e uma relação com o saber que, conscientemente, só contempla o que Charlot refere de dimensão epistémica desta relação.

Assim, fala-se da pedagogia alternativa Waldorf-Steiner, da pedagogia alternativa Montessori, das alternativas de Paulo Freire, de Fernand Oury ou dos movimentos de escola moderna. Nos Países Baixos ou na Bélgica, onde a rede de escolas públicas é por parte constituída por escolas públicas que desenvolvem projetos pedagógicos claros, com equipas educativas treinadas e recrutadas para o efeito, as escolas que não revestem a forma escolar Lassalliana[18] hierárquica, recebem ainda muitas vezes o rótulo de alternativo, ou seja como se fosse alguma exceção a uma regra universal da natureza. Os próprios atores envolvidos colocam-se na margem e propõem a sua iniciativa não como uma das formas escolares de relações sociais, nem sequer uma determinada variante da forma escolar, mas como uma alternativa à forma escolar. Apresentam o seu trabalho em oposição ou em comparação com o que aparece referido como escola tradicional ou escola clássica. A brochura "*A nossa escola*" que o Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda edita em 1990 não foge por completo a uma

apresentação por comparação quando apresenta a sua forma escolar. No prefácio, Manuela Machado distingue duas correntes pedagógicas, dedicando um parágrafo ao que refere como a forma na qual "*o professor assume para si o controlo exclusivo da classe*" (1990: 3) como prática corrente na "*escola tradicional*", para depois continuar "*Pelo contrário, o modelo de interação recíproca baseia-se nos princípios da pedagogia ativa*". Por outro lado, a equipa da escola limita-se pela apresentação do trabalho e da escola. Relaciona a ação com o currículo e com "*propostas renovadoras*" do ministério de educação, fala do seu projeto, explicitado ao longo de cinquenta páginas, através de testemunhos de crianças e adultos, mas não deixa de fazer uma referência aos outros quando escreve:

> "A escola consolidou várias formas de integração de crianças muitas vezes rejeitadas noutras escolas. Rejeitadas pelo próprio sistema ou pela concorrência dentro de uma sala de aulas." (Conselho Escolar da escola da Voz do Operário da Ajuda, 1990: 5).

Alguns anos mais tarde, Houssaye (1996) reúne em livro Fernand Oury e Sérgio Niza – este último pela mão de Graça Vilhena e António Nóvoa – com mais cinco pedagogos que lhes são contemporâneos e evoca linhas de trabalho pedagógico com semelhanças e diferenças entre si, cada uma abrindo para formas escolares próprias de relações sociais.

A análise crítica que estes e outros pedagogos produzem à instituição e organização escolar servem-lhes em primeiro lugar como base de reflexão para fazer evoluir a forma escolar de relações sociais que se institui a partir das suas propostas de trabalho. A instituição escolar é discutida e são questionados aspetos da organização escolar. Entre os próprios existem frequentemente dúvidas acerca dos caminhos pedagógicos.

Para os pedagogos, como o refere Houssaye (2004), as contradições resultantes da desadequação da forma escolar hegemónica, ainda que coincidente com o imaginário coletivo dos professores, acerca do seu papel, e com a extraterritorialidade, mas desfasada, tanto com o programa institucional anunciado, como com a acelerada mudança do meio envolvente, abrem um campo de tensão, dentro da própria escola e também na relação com o envolvente.

Não são os únicos a constatar estes e outros fenómenos. Rui Canário, por exemplo, lembra que "*na escola as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar respostas que lhes são ensinadas.*" (2005, p. 69).

Constata-se, como já vimos, uma relação essencialmente epistémica com o saber (Charlot), continuando a prevalecer a transmissão da informação em detrimento da relação ao saber. Em segundo lugar, constata-se uma utilização hierárquica do poder. As crianças são subordinadas às normas pela omnipresença dos professores como dizem Dubet e Martuccelli (1996, p. 76).

A escolha de uma forma escolar de relações sociais que respeita as crianças como sujeito-autor e não as considera sujeitos-objeto advém de uma reflexão individual e coletiva, fruto de um questionamento, entre professores, quando eles próprios se assumem atores em ação (Touraine, 1996). O artesão-consertador (*bricoleur* para Meirieu, *tinker* para Tyack e Cuban), simultaneamente intelectual que interioriza processos, desequilibra a aparente imutabilidade e naturalidade da variante de forma escolar elitista, de "alta cultura" imposta pelos círculos superiores de Steiner (1992, p. 93), que consideram certamente a morte de Galois aos vinte e um anos uma catástrofe sem comparação com a morte de seres humanos comuns, mesmo que em grande número

Não é possível negar que a escola generalizada se apresenta com uma lógica de controlo e contenção das massas populares. A forma escolar baseada numa pedagogia transmissiva e na prescrição de atitudes e procedimentos, mesmo na democracia representativa, em contextos conservadores, ainda reforçada por uma organização escolar que agrupa e segrega os alunos em função de proveniência, posses ou meras expetativas baseadas em representações, é aquela que se impõe. Mas tal não significa que a forma escolar se restringe à forma Lassalliana – beliscada por umas tantas formas marginais ou alternativas – à qual se concede o estatuto de forma escolar natural, inclusive por quem a critica, quando lhe é conferida exclusividade de atenção.

Cinco características das formas escriturais-escolares de relações sociais

Introduzindo a forma escolar de aprendizagem, Lahire (2008, p. 45) situa a invariância nas variações entre formas de relações sociais na recorrência de certas formas de relações sociais.
Com Vincent e Thin, Lahire sugere, no âmbito de uma teoria da forma escolar, formas sociais relativamente invariantes, de relações sociais, designadas por "*formas escolares de relações sociais*" (1994, p. 31), que constituem esta forma escolar de aprendizagem, associadas à passagem das formas sociais orais para as formas escriturais-escolares. Situam o nascimento da forma escolar de aprendizagem nas propostas de Démia, com a sua primeira escola para rapazes pobres em Lyon, nas *écoles chretiennes* de La Salle e, um pouco mais tarde, nas escolas mútuas. Caraterizam estas formas escolares em cinco pontos, e, a caraterização ligeiramente reformulada permitirá aumentar em número e variedade as formas escolares de relações sociais, incluindo aquelas que preconizam a relação com o poder e a relação ao saber de maneira diferente do que no "modo" Lassalliano ou Demiano.
Lembro a proposta de Rui Canário (2005) que a forma escolar é, das dimensões da escola, a que remete para o debate em torno da pedagogia e do modo de conceber a educação dos jovens. A forma escolar introduz, então, a discussão em torno das relações sociais e das relações de aprendizagem no espaço social específico inventado que é a escola. Importa situar a relação com o poder e o saber respetivamente, e, no nosso contexto, é sobretudo necessário entender como essas relações são assumidas na escola.

A caraterização de Vincent *et al.* é resumidamente a seguinte: (1) a escola como lugar específico, separada de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados; (2) a "pedagogização", a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre à escrituração-codificação própria, existente na gramática das práticas; (3) a transferência de saberes, diferente da transmissão de experiências, própria de formas sociais orais, permite a produção de efeitos de socialização duradouros; (4) formas de relação social, num lugar definido, e baseadas na objetivação e codificação, permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder, e (5) a forma escolar das relações sociais é a forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

Vejamos brevemente a caraterização que os autores propõem e como esta pode ser alargada, ponto por ponto.

A escola como lugar específico, separada de outras práticas sociais, está ligada à existência de

saberes objetivados. Os autores lembram que a escrita, que rompe com as formas sociais orais de transmissão de conhecimento e de exercício de poder, dá origem à conservação num estado incorpóreo da cultura acumulada (1994, p. 30). A escola apresenta-se então, cada vez mais, como o lugar apropriado para conhecer a herança escrita em domínios muito heterogéneos da cultura. Torna-se por assim dizer, um ponto de passagem obrigatório, para todas as pessoas, ainda que relacionada a atividades ou em posições sociais muito diferentes entre si. Exemplificam a separação das outras práticas sociais com as escolas Lassallianas, que não são escolas profissionais nem religiosas, mas lugares onde os saberes são tornados escolares, isto é, onde até o catecismo é sujeito à lógica escolar de transmissão de saberes.

A escola está ligada à existência de saberes objetivados. Ou seja, a apropriação destes saberes passa não pela relação com os mestres que detém o conhecimento, mas pela apropriação de técnicas que permitem ter acesso a este saber. Como veremos, a necessidade da apropriação destas técnicas não condiciona a escola a isolar-se de outras práticas sociais. É perfeitamente possível conceber uma escola, lugar *diferente* de outras práticas sociais, porque é *específico* para a aprendizagem de técnicas próprias de um contexto com saberes objetivados, em interação com outras práticas sociais de aprendizagem. É possível conceber apropriação do saber, alternando e integrando fontes de informação. Os centros escolares para jovens com contrato de aprendizagem, como foram desenvolvidos em países como a Bélgica ou a Alemanha, procuram, idealmente, fazer esta interligação. A escola do trabalho de Pistrak propõe, no início do século XX, segundo Tragtenberg (2003), uma relação com as demais práticas sociais, ao colocar as crianças na ação, não só no trabalho artesanal, mas também na gestão da escola, criando o "coletivo infantil".

Como veremos na Voz do Operário da Ajuda, a escola assume-se como lugar específico, ligada à existência de saberes objetivados, separada de outras práticas sociais, mas em estreita interação com elas.

A "pedagogização", a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre a escrituração-codificação própria, existente na gramática da prática. Para Vincent *et al.* (1994, p. 31) o modo de socialização escolar está intimamente ligado à natureza escritural dos saberes a transmitir. Os autores definem o trabalho pedagógico como um trabalho específico, que tem que fazer reviver os resultados do trabalho passado. Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, saberes que adquiriram a sua coerência através da escrita e dos processos da escrita, e, segundo os autores, isto coloca, historicamente, um problema inédito, nomeadamente na maneira como a transmissão é feita. Ao colocar-se num ponto de vista que corresponde ao modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo de Lesne, consideram aqui o processo de "pedagogização" como o processo de ensino, aquele que para Houssaye (2004) relaciona o saber com o professor e torna o aluno objeto desta relação. Veem nas escolas de La Salle e nas propostas das escolas mútuas francesas o exemplo perfeito da escolarização, onde cada passo, cada tempo e cada aspeto da organização do trabalho estão previstos, descritos e controlados. Os autores ainda referem como, para a escola mútua modelo em Paris, a comissão de ensino de 1815 se preocupava em elaborar os materiais pedagógicos necessários, todos

eles para auxiliar o professor: os quadros de leitura, os silabários, os quadros de aritmética, entre outros, aparecem como se fossem os primeiros instrumentos para permitir um ensino *teacher-proofed* questionado por muitos autores, entre eles, Tyack e Cuban (1997), Gatto (2003) e Kincheloe (2006).

A "pedagogização" das relações sociais, num sentido mais lato, é a invenção da relação pedagógica, num espaço específico de aprendizagem. Esta "pedagogização" não tem um modo único, como nos mostrou Lesne (1977) mas depende do modo como formadores e formandos se relacionam em relação ao saber e como os formadores se colocam perante os formandos. A própria escrituração e codificação do trabalho escolar em relação ao saber assumem-se diferentes, conforme o modo de relacionamento que o professor e os alunos desenvolvem. A necessidade de se inteirar de um saber escriturado não significa a invariância da atuação em relação à maneira de o fazer. Autores como Illich ou Freire concebem uma "pedagogização" da relação social de aprendizagem, na qual colocam no cenário pedagógico o mestre, o professor ou o formador que medeia ou facilita a relação ao saber que cada aprendente procura fazer. Para o efeito propõem lugares de aprendizagem que, sem a erradicar, não é, na maioria das vezes a instituição escola na sua organização mais conhecida no mundo escolarizado. Os autores ligados aos movimentos de escola moderna, por outro lado, concebem a "pedagogização" das relações sociais na própria escola, prosseguindo portanto à escolarização destas mesmas relações. Contudo, fazem-no a partir de uma crítica a formas de trabalho pedagógico transmissivas na escola de massas, desenvolvida a partir do fim do século XIX (Freinet (1969), Pain e Oury, (1972), Niza, (2012), e.o.), propondo, cada um a partir do seu tempo e do seu contexto, formas organizacionais que fazem da descodificação do saber um trabalho coletivo que envolve ativamente os alunos da escola, com uma gramática da prática sem ser prescritiva.

1 Vincent *et al.* (1994, p. 32) abordam o terceiro ponto na caraterização que fazem das formas escolares de relações sociais dizendo que a codificação dos saberes e das práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, ao mesmo tempo, a produção de efeitos de sociabilização duradouros, argumentando que todos os estudos sobre os efeitos cognitivos da escola o constatam. Segundo os autores, a forma escolar de aprendizagem opõe-se portanto simultaneamente à aprendizagem no seio de formas sociais orais, através da prática, sem recorrer à escrita e à aprendizagem "do ler" ou "do escrever" não sistematizada, não formalizada, não duradoura.

Alargando um pouco esta característica, concebemos uma relação específica que, por enquanto, denominamos como relação de aprendizagem intencional e "pedagogizada", suficiente e necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta é necessária porque aprender a ler e a escrever obriga a um treino e uma sistematização que só uma forma intencional de relação social de aprendizagem pode assegurar. A intencionalidade desta relação, que consiste exatamente em fazer com que quem não sabe se treine e interiorize para passar a saber, permite que o aprendente faça esta aquisição duradoura. É suficiente, porque sempre que esta forma de relação social específica se estabelece, a capacidade técnica de quem ensina assegura a aquisição da técnica de leitura e de escrita para quem aprende.

Quem analisa os sistemas educativos formais depara-se com um problema e refere-se sistematicamente ao grande número de crianças que, ainda que sujeitas a uma forma escolar para aprender a língua escrita, não o fazem de maneira duradoura. As conclusões são de vária ordem e vão desde o questionamento da capacidade que determinadas crianças ou grupos sociais têm para esta mesma aprendizagem, ao questionamento da organização ou da instituição na qual a relação pedagógica deveria permitir a aquisição duradoura da leitura e da escrita.

Estes vários questionamentos dão espaço, como escreve Canário (2005), para querelas acerca de modos e métodos a seguir. Estas querelas alimentam-se de contributos de vários campos do saber das ciências humanas.

Os que questionam a capacidade das crianças para aprender, procuram determinar uma forma escolar perfeita, aproximando-se mais uma vez de prescrições à prova de professor que outros já mostraram serem ineficazes, e desenvolvem procedimentos ideais para crianças que se inscrevem na norma que previamente lhes fixaram, considerando as outras doentes. Estas são remetidas para processos diversos, inclusivamente de "cura", que as deveriam formatar o suficiente para que também passem a inscrever-se na norma. Basta comparar autores como Foucambert, Gramsci ou Morais, para perceber que há discussões acesas onde, nalgumas circunstâncias, a ideologia se aproxima da ciência.

Os segundos, entre os quais se encontram os pedagogos[19], sugerem refletir acerca da forma escolar que encontraram. Enquanto, entre este segundo grupo, uns só observam uma forma escolar que generalizaram, outros observam formas escolares de relações sociais distintas entre si e abrem campo para um trabalho comparado entre estas formas, procurando perceber a sua fraqueza e a sua eficácia. Adverso às simplificações generalistas ou às soluções milagrosas, estes analistas admitem estar em contextos não fechados e mostram-se disponíveis para estudar a apropriação do código da escrita e a construção de sentido entre os membros de um qualquer grupo de aprendizes com o seu professor.

O que se isola como forma escolar de relações sociais, subjacente a uma determinada prática analisada, passa a ser referida como alternativa ou variante, conforme o ângulo de entrada de quem fala. Na maioria dos casos são práticas em evolução, desenvolvendo uma pedagogia evolutiva, gerando uma forma escolar de relações sociais também ela em evolução, devido à reflexão subjacente permanente.

Sendo consensual entre os pedagogos que a ausência de relação de aprendizagem, revestida de uma determinada forma escolar de relações sociais, impossibilita a aquisição duradoura do saber escriturado, não é, de todo, evidente[20] como e onde estas relações se estabelecem para terem o resultado pretendido.

Por último, e tal como com as outras práticas sociais, não é porque a forma escolar de relações sociais se opõe às formas sociais orais, que não interage com essas. O contacto com quem fala do seu ofício, da sua experiência, e das aprendizagens não escritas que resultam dessa experiência, continua a ser de uma riqueza educativa muito grande, dando um sentido poderoso à simultânea apropriação escritural-escolar do saber, como nos é testemunhado por quem fala da sua primeira escola na Voz do Operário da Ajuda.

Formas de relação social, num lugar definido, e baseadas na objetivação e codificação,

permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder. Esta afirmação é exemplificada por Vincent *et al.* (1994, p. 32) a partir da instituição: na escola professores e alunos obedecem às ordens impessoais. O mestre-escola (*instituteur*) é provido de um estatuto legal, através do diploma, para ser a figura intermédia: obedecendo às mesmas ordens como os alunos, inscritas nos regulamentos, faz cumprir o mesmo regulamento aos alunos. Como iremos ver no próximo ponto, a codificação do comportamento de cada um é meticulosa nas escolas Lassallianas, como nas escolas de Démia. A regulamentação vinda de fora expressa-se pelas indicações que são dadas ao professor que deverá falar o menos possível, utilizando um conjunto de gestos-código que indicam aos alunos o que fizeram bem ou mal e o que têm que fazer a seguir. A interação verbal é reduzida até ao mínimo. Os autores afirmam que La Salle considera despersonalizar as relações sociais, fazendo do escolar o escolar-disciplinado, pondo de parte qualquer polissemia que poderia perturbar o funcionamento da aula. Por isso, a interação verbal é regulada, o que significa que as respostas do professor são curtas, têm perfeito sentido, são certeiras e formuladas de maneira que até os alunos medíocres, ou seja, a maioria dos alunos, percebem a resposta (Vincent *et al*, 1994, p.34). As escolas mútuas francesas introduzem, segundo os autores, uma aprendizagem diferente das regras exteriores impostas. Aqui apela-se à razão e o escolar domado e disciplinado é transformado em escolar que raciocina. Não se deve ser sujeito à disciplina, mas é preciso entender e aceitá-la. Mas, continuam os autores, a única mudança é a relação com as regras impessoais, e não a natureza das regras, que continuam a dominar toda a atividade escolar. Os mestres-escolas podem usar sinais, apito, mãos e braços para conduzir corretamente os centenas de escolares ao seu cuidado. Os tratados e os manuais impedem qualquer improvisação ou livre escolha por parte do professor.

A imagem que Vincent *et al.* produzem da escola mútua não é muito diferente do relato que Pain e Oury (1972) compilam a partir dos depoimentos de centenas de professores descrevendo, assim, a instrução nas escolas francesas do pós-guerra em meados do século passado.

Oury foi um dos pedagogos que, vivendo por dentro a forma escolar de relações sociais no lugar que ele identifica como *escola-caserna*, percebeu que quando a codificação é instituída com a participação do grupo, o lugar relativamente fechado permite a aprendizagem de formas de exercício do poder no ato. O saber objetivado em relação ao poder é completado pela experimentação, na qual o grupo ganha identidade, como é o caso numa comunidade de aprendizagem, leia-se, grupo com algumas semelhanças com as comunidades de prática sugeridas por Lave e Wenger.

A aprendizagem da gestão do poder em grupo também não é estranha a Pistrak. Este pedagogo russo que desenvolve uma proposta de escola de trabalho, onde experiência e saber objetivado coexistem, critica o plano Dalton, que mesmo que autonomize a criança no seu trabalho, leva-a ao individualismo. Pistrak propõe a assembleia geral das crianças, na qual o professor tem um voto, prática que iremos também encontrar nas propostas de Freinet, com a assembleia da cooperativa escolar, bem como nos conselhos da classe cooperativa da pedagogia institucional (Pochet e Oury, 1979) evoluindo para os conselhos de cooperação com decisões consensuais da escola moderna portuguesa (Niza, 1991).

Como referi, não se trata só da perceção do poder em relação aos próprios envolvidos, trata-se também de perceber o poder como objeto de estudo, o que não é fácil. A análise de problemas complexos para crianças de 9 anos (e mesmo para adultos), que em última instância se relacionam com o exercício do poder – como a intolerância de homens com mulheres, ou o racismo latente numa sociedade que se afirma acolhedora – não está explicitamente inscrita como matéria no currículo, mas faz parte do trabalho necessário para perceber o mundo e é, ela também, complexa. Contudo, e como descrevi (Paulus, 2004, p. 40) esta é possível na escola, desde que o grupo exista como grupo, cuidadosamente construído socialmente.

A forma escolar das relações sociais é a forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

Com esta quinta característica, Vincent *et al.*(1994, p. 36) colocam na escola a aprendizagem formal de uma língua escrita, com as suas normas gramaticais, ortográficas e estilísticas, o que, na sua origem, passava pela aprendizagem da leitura. Tornou-se uma evidência cultural que a escola se fez o local da aprendizagem da língua. Trata-se de uma relação, de uma interação com a língua e com o mundo, uma promoção simbólica. Segundo os autores foi o que Vygotsky viu claramente: a escola promove a valorização reflexiva, a dominação explícita da língua, pelo que a forma escolar se constitui forma social da relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

Fazendo a história da forma escolar observa-se a sua evolução. Observa-se também que apesar das invariantes que a caraterizam, não deixa de fazer surgir, incorporando em si variantes nas relações sociais suficientes para que se possa falar de formas de escolares de relações sociais paralelas no espaço, mas intercomunicáveis no tempo, indispensáveis à sua mútua evolução.

Portanto, desde que não é condicionada por uma prática pedagógica específica, mesmo que generalizada a larga escala, a caraterização que Vincent *et al.* fazem para a forma escolar da aprendizagem, não invalida a sugestão dum *continuum* de formas escolares de relações sociais, que se distinguem uma da outra, podendo-se agrupar em famílias que têm, cada uma por si, uma maneira de se desenhar, a partir de paradigmas pedagógicos diferentes, uma gramática, em comum. Como veremos, a sua sintaxe recorre a elementos específicos, próprios da relação com o poder e com o saber no determinado lugar onde ocorre.

O presente capítulo aborda, nos dois últimos pontos, estas relações na sua manifestação mais comum, para o próximo versar sobre todas as variantes, também as menos divulgados destas mesmas relações.

A escola e a relação com o poder

Devido à importância que lhe é atribuída na sociedade escolarizada, há uma constante interferência por parte de quem organiza a escola com o que nela se faz. Quando se fala da escola e a relação com o poder, há pelo menos três entradas.

A primeira relação é instrumental. O estado institui a escola com um claro objetivo de

fabricação de cidadãos. Quem detém o poder, eleito ou não, procura formar espíritos e moldar pessoas em função de um projeto de sociedade que aspira. Determina quem terá acesso a que tipo de escola, em que moldes e para fazer o quê. Estes moldes são ideologicamente marcados, no sentido que Vidal, evocado por Sedas Nunes (2005, p. 85), dá ao conceito:

> "As ideologias não têm autores individualmente designáveis, como os têm por exemplo as doutrinas objetivadas nas obras de Marx-Engels, de Keynes, ou de Marcuse: são produtos culturais coletivos, que se formam nos grupos, nas classes sociais, nas sociedades e que aí se encontram difundidos, como formas (estruturas) comuns de pensamento e de leitura e valoração do real-social, sem que seja possível atribuir-lhes uma autoria. Constituem-se na própria prática social, à semelhança do que sucede com as ideias do senso comum, que também não têm autor."

A segunda relação com o poder é uma relação de dependência, intimamente ligada à primeira. O estado que institui a escola exerce, através de quem governa, um poder direto sobre a sua forma ao prescrever o currículo. Exerce um poder indireto através das regras de constituição de turmas e da colocação do corpo docente.

A terceira relação com o poder é interna à escola. Este é a relação com o poder que de maneira mais imediata determina a forma escolar de relações sociais de uma dada escola ou turma e que decorre de opções pedagógicas dum professor ou de um grupo de professores. Dependendo do estado-nação existe maior ou menor grau de liberdade de ação pelo modo de como desenvolver o currículo prescrito, fator determinante mínimo da interferência do poder externo à escola sobre o poder interno que modela a forma escolar de relações sociais.

A relação histórica entre instrução e poder advém de posses materiais e imateriais, entre as quais a posse da escrita, em sociedades predominantemente analfabetas e portanto dependentes de relações sociais orais. A posse da escrita coloca o sacerdote-escriba perto dos deuses e de quem tem posses materiais. Como observa Lahire:

> "O que distingue as primeiras formações sociais "de estado" e "de escrita" das sociedades durante muito tempo identificadas como primitivas, é exatamente a existência nelas de instituições de poder (palácios e templos) legitimadas pelos deuses. O corte religioso que antes existia entre o homem e a sua origem, passa, como o escreve Marcel Gauchet, 'entre os próprios homens, no meio deles, separando uns dos outros. Dominadores e dominados, os que estão do lado dos deuses e os que não estão'." (2008, p. 52).

Continuando a ideia, Lahire argumenta que, quando o escriba passa à escrita o mito, este é retirado das formas de relações sociais nas quais inicialmente tinha adquirido sentido. Passa a ser exteriorizado, o que significa que os escribas, e também os sacerdotes são menos sujeitos ou possessos pelo mito.

A objetivação, portanto, leva à institucionalização e quem institui domina quem não dispõe do instrumento que dá este poder.

O princípio do controlo de tipo divino mantém-se nas propostas de La Salle. As regras impessoais mantêm a separação. Os mestres-escola fazem executar a palavra de quem está mais próximo do poder impessoal, devendo obedecer eles próprios ao prescrito. Foucault fala de uma tradição da eminência dos ínfimos pormenores "*onde se viriam localizar todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento*" (2009, p. 135). O autor explica que para La Salle, aos olhos de

Deus nenhuma imensidão é maior que um "detalhe".

Na mesma época das *écoles chrétiennes* de La Salle, surgem as escolas de Démia, conhecido como fundador das escolas dos pobres. Estas escolas, explica Oliverio (1986, p. 22), utilizando palavras de Démia, tinham como efeito retirar os "*pequenos vagabundos*" da rua e ao mesmo tempo "*fazer frente à dificuldade de encontrar servidores fiéis e bons operários*" para servir a burguesia ascendente na França seiscentista. A escola serve para inspirar o amor ao trabalho. Os alunos frequentam-na até terem aprendido o ofício. Mas têm ainda outra função:

> "Subtraída à família, a criança é mantida numa escola ou num colégio, como um pequeno refém de cujo bom comportamento dependem também as ajudas e os subsídios que eram conferidos à família. Estabelecia-se por exemplo convocar os pais e as mães das crianças pobres para determinar, através de um exame de catecismo, se eles o faziam repetir e decorar aos filhos e para lhes conferir um subsídio proporcional às suas capacidade e nível de indigência. Por outro lado, a criança tornava-se também um pequeno missionário […] As escolas não eram feitas só para as crianças, mas também para instruir através delas os pais." (Oliverio, 1986, p. 23).

A instituição escola ganha poder sobre quem obrigatoriamente a frequenta. Na época do Iluminismo, continua Oliverio, decreta-se

> "para o bem-estar da sociedade «que os conhecimentos do Povo não ultrapassam os que servem para as suas ocupações» […] visto que «entre as gentes do Povo quase não é necessário saber ler e escrever, senão àqueles que trabalham no artesanato»." (1986: 24).

Para Foucault (2009, p. 141) a escola faz parte das instituições disciplinadoras, junto com a igreja, a prisão, a instrução militar e o hospital. Em cada uma destas instituições a pessoa é transformada em dossiê e assim objetivada. Na escola, a disciplina instala-se quando a classe se torna homogénea quando os alunos são obrigados a organizarem-se em filas segundo a sua idade, o seu desempenho e o seu comportamento. Esta organização espacial permite organizar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, em analogia com a máquina militar que organiza os corpos individuais para reagir em conjunto a uma ordem. Nele, o poder articula-se diretamente com o tempo que é controlado e que garante a sua utilização.

A utilização da escola para incutir uma relação de subserviência à regra impessoal e exterior ao grupo tem-se mantido inalterada na forma escolar hegemónica.
A época industrial só reforçou uma lógica de instrução para a execução de tarefas simples em obediência total, o que se prolongou até hoje. Porém, quase trinta anos separam-nos neste momento dos Trinta Gloriosos. Mas a escola, instalada pelo poder de então, continua a ser a escola instalada pelo poder agora. Desfasado, no contexto europeu, onde o trabalho mecanizado tende a desaparecer, sempre que governos tradicionalistas ou mais conservadores chegam ao poder, é reforçado um modelo de escola elitista, segregante. Mantém a lógica meritocrática associada a uma instrução mecânica, repetitiva e duplamente provida de sentido. Ironicamente, quem acusa este estado da escola, é o organismo que à partida esteve ligado à generalização do seu modelo americano, e a seguir à segunda guerra, com o plano Marshall: a OCDE com as suas regulares recomendações (Niza, 2012a, p. 15).
Na escola, instituição de poder, onde o poder é instituído a partir do seu exterior, Lahire

(2008, p. 35) lembra o papel do inspetor: vigiar que os mestres-escola não se familiarizam o se tornem amigo de ninguém seja qual for a razão.

A instrumentalização através das instruções dadas aos professores não desapareceu na época moderna. Como o constatam Aronowitz e Giroux:

> "Há também uma crescente tendência política e ideológica, tal como é expresso em debates correntes sobre a reforma do ensino, para desapossar os professores e os alunos das suas histórias e experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão a escolarização mais instrumental." (1992, p. 150).

A este respeito, Paraskeva refere-se a Sacristán quando lembra que "*o currículo é um texto que denuncia um projeto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis*" (2008, p. 137).
São fenómenos que se observam na escola onde os atores estão em apuros, quando autoridade e poder se misturam. Estes fenómenos são examinados por Dubet (2002, p. 392) que constata a aflição de quem deixa de perceber o sentido do seu ofício. O autor constata que a medida que o ofício se torne um ideal impraticável de professores, uma simples jogada do próprio, no caso de mediadores, uma construção localizada de enfermeiros, a experiência do trabalho se torne doloroso. Para Dubet, o trabalho deve ser objetivável, o trabalhador deve conseguir dizer: isto é a minha obra, o resultado do meu trabalho. A satisfação dos educadores profissionais vem da sua capacidade de se identificar com o seu próprio trabalho.
Se, como argumenta Morgado (2010), existe, na sociedade democrática, e devido à evolução semântica da palavra autoridade, uma crescente confusão entre "autoridade" e "poder", esta confusão reflete-se claramente em instituições disciplinadoras nas quais Foucault (2009) inclui a escola.

O poder afirma-se através do condicionamento dos aprendentes, objetos do ato de ensino, mesmo no que se refere ao local onde se encontram. Na segunda metade do século XIX, a estrutura física da sala de aula dificulta o contacto com o exterior. As janelas têm vidros opacos ou cortinas que evitam que os alunos se distraiam com o que se passa no exterior (Oliverio, 1986, p. 21). O controlo exercido sobre quem passa os dias na escola passa também por barreiras arquitetónicas, que encontramos em escolas, prisões e hospitais. Lahire (2008, p. 35) lembra a este respeito uma das propostas de Lasalle prende-se com a colocação das próprias janelas, das quais estipula que não podem descer a menos do que sete pés do chão, para que os passeantes não possam olhar para dentro da escola.

Dentro da sala de aula, a disposição dos móveis reflete o poder hierárquico. O professor dispõe de uma cátedra que o eleva "*pelo menos dois degraus*" (Oliverio, 1986, p. 21) e facilita a vigilância da turma. Os bancos escolares obedecem a critérios racionais e o modelo Gérard de 1872 assegura o isolamento dos alunos além de salvaguardar a higiene e o moral da aula. Nele o assento apoia rins e prevê cansaço, mas não é tão alto que possa induzir à preguiça.

Foucault associa a disciplina militar à disciplina que se quer nas escolas, como forma de obter corpos submissos, exercitados e dóceis.

> "O grande livre do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registos: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os

> médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares, e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo." (2009, p. 132).

Nas escolas para os pobres, que, de certa forma, estão na origem da escola de massas, desenvolve-se um trabalho de "educação". Lahire (2008, p. 38) recorre à Vincent quando considera "educação" e "pedagogia" os substantivos duma interação social, onde "pobre" e "criança" são negativos da educação, selvagens, portanto. Lembra que, na mesma linha, Ariés considera a criança como o povo em estado de infirmidade, um estado natural que terá que ser retificado o que legitima a ação de "correção". Exerce-se portanto um poder coercivo sobre as crianças para as moldar, para as transformar em seres que deixam de estar em "estado natural". Na altura em que grande parte da sociedade ainda é analfabeta, esta transformação passa pelo incutir de regras, de forma mecânica. Não têm que ser compreendidas, têm que ser interiorizadas. A aprendizagem da leitura – ou seja, a decifragem meramente silábica – e aprendizagem da escrita pela simples cópia enquadram-se nesta perceção de aquisição mecânica, que, continua o autor, era própria da época mas que hoje em dia são consideradas como antipedagógicas.

No fundo, a escola de massas que Canário define como escola de promessas no pós-guerra do século passado, não deixa de continuar a cultivar a ideia de mudança de estádio natural ou selvagem para um estádio de elevação cultural e cívica que deveria permitir também a assunção social automática, numa sociedade onde o poder foi democratizado. Da interação entre os escolares em processo de aprendizagem e a autoridade pedagógica, didática e científica dos professores, deveria surgir esta elevação. O que em muitas situações não acontece:

> "com efeito, desde cedo, nos anos 1960, estudos extensivos permitiram colocar em evidência processos de produção de desigualdades escolares, articuladas com a produção de desigualdades sociais." (Canário, 2008: 75).

A confusão semântica entre autoridade e poder, de que fala Morgado, e que deriva de tipos de definições de autoridade como sendo "*um poder que é aceite, respeitado, reconhecido, legitimo*" (Sartori *apud* Morgado, 2010: 83), instala-se na sociedade democrática, como na escola, exatamente porque a autoridade é definida como um poder e não como um ato de enriquecimento, no sentido de contributo, a uma determinada situação ou ideia. Ou seja, como o explica Morgado, ao conceito de autoridade que na sua origem representa um aconselhamento, que pode até ser perigoso não seguir, induz-se que se trata de um conselho vinculativo, uma ordem. Mas a autoridade não manifesta o exercício de um direito, de uma imposição, continua o autor.

Na escola, esta mesma confusão expressa-se quando se mistura o papel de adulto-educador, o pedagogo, mediador da relação do aprendente com o saber, com o papel de adulto-funcionário indigitado, o disciplinador das crianças, que chegam ao mundo e ao mundo da escola em estado bruto, para serem transformadas em cidadãos formados. Do pendor da balança em direção ao ato disciplinador resulta frequentemente, um modelo de comunicação unilateral, uma atuação transmissiva (Lesne, 1977), de depósito bancário (Freire), de instrução repetitiva. Do equilíbrio oposto pode nascer uma relação dialética entre adulto e criança, e, em situações de distribuição refletida do exercício do poder, uma relação

complexa de grupo, dando origem a modelos de formação em parceria, de aprendizagem em cooperação.

Perante a evidente dificuldade de unir e tratar por igual o que é diferente, a utilização da biologia para explicar fenómenos culturais e societais é tentadora. Sedas Nunes (2005, p. 52) lembra o uso de paradigmas de disciplinas científicas diferentes, por analogia. E avisa, com Boudon, que é preciso acautelar-se: o postulado de uma analogia entre os seres vivos e as sociedades levou a fazer da biologia um paradigma da sociologia, servindo inclusivamente a argumentação, contra propostas de contextos mais equitativos educação e formação. Santos Silva (2007, p. 35) observa no mesmo sentido que é preciso ter muito cuidado com a força que propostas de sociobiologia, ou de darwinismo social têm na opinião pública, justificando assim a inevitabilidade das desigualdades de todo género e a inutilidade de estratégias para maior equidade.
A escola, na sua forma Lassalliana, associa-se a esta sociobiologia e origina uma dupla segregação. A primeira decorre da invenção da aprendizagem estandardizada, através da qual o saber, fatiado em tranches disciplinares, é servido, em tempos impostos, ao aprendente. A segunda decorre da separação do espaço de socialização escola dos demais, dando frequentemente origem a uma cultura escolar uniformizada que não corresponde ao mosaico de culturas que as pessoas que nele se encontram representam.

O fatiar do saber, retomado no próximo ponto, aumenta a instituição de grupos homogéneos e reforça práticas de classificação competitiva e meritocrática, que confundem o treino cego e o adestramento com a aprendizagem. Aqui é prudente lembrar as palavras de Álvarez Méndez (2002, p. 40) quando afirma que em nenhum caso "*a preocupação pelos exames deve condicionar e muito menos dirigir a aprendizagem*". A classificação, perante padrões previamente estabelecidos leva a um estreitamento de visão, abrindo caminho para justificar a exclusão de quem não sabe devolver o que lhe é pedido, nos tempos programados. A prática com caráter excludente que deriva do condicionamento aos exames, associado aos testes, que alegam medir a capacidade intelectual de quem foi padronizado, e que reproduzem, eles mesmos, a lógica da classificação, tem subjacente o controlo de quem exerce poder sobre o outro.
A separação do espaço de socialização escolar dos demais cria um ambiente fechado, no qual o exercício de poder substitui a autoridade, a *auctoritas* romana, que, lembra Morgado constitui a qualidade própria do *auctor*, e que

> "pertence a uma pessoa, singular ou coletiva, e apesar de, em rigor, não emitir ordens irrecusáveis, mas algo mais próximo do aviso ou do conselho, não deixa de condicionar a ação de quem lhe está submetido." (2010, p. 83).

Na escola da sociedade moderna, o diretor e, na sala da aula, o professor, desempenham a função de "agente" da autoridade. Constituem a autoridade racional-legal de Weber, e, neste estatuto, representam o estado-nação, dando frequentemente origem a uma escola com uma cultura uniformizada que não corresponde ao mosaico de culturas, que as pessoas que nela se encontram representam.

Em situações limite, e, ao mesmo tempo que se advoga a escola para todos, considera-se até

desnecessário a presença de todos na escola básica generalista, como Oliveira (1986, p. 25) recorda com as palavras de Rousseau que "*não se deve instruir o filho do camponês porque não lhe convêm ser instruído*".
A própria escola sujeita-se a uma pressão seletiva, o que, mesmo em regimes que se intitulam de democráticos, significa uma elaboração de vias paralelas, nalguns casos a partir do momento em que as crianças têm 11 anos de idade. Andreas Schleisser tem demonstrado que esta via contraria políticas de equidade, a partir do observatório que dirige na OCDE, onde é responsável pelo "*Programme for International Student Assessment*" (PISA). Os dados recolhidos através do PISA correlacionam níveis de literacia mais elevados com sistemas educativos mais equitativos, independentemente dos métodos utilizados para os promover.

A diversidade e a heterogeneidade existente numa população, e por consequência numa população escolar é um obstáculo aos programas de trabalho que obedecem a uma lógica de moldagem de um ser em estado bruto. Mesmo quando reconhece o óbvio, ou seja, quando constata que a diversidade existe, o poder, que instala a escola, procura uniformiza-la, legitimando no mesmo ato as práticas com caráter excludente que advém desta uniformização.

Aronowitz e Giroux (1992, p. 154) lembram que para Gramsci, todas as pessoas são intelectuais na medida em que pensam, mediatizam e aderem a uma específica visão do mundo. A questão é que variados graus de pensamento crítico e de senso comum são endémicos no que significa ser humano. A aceção desta perspetiva atribui à atividade pedagógica uma qualidade eminentemente política, obrigando a tomar decisões que protegem a criança do uso abusivo de testes homogeneizantes e discriminatórios, como ainda acontece com a determinação de um pressuposto quociente intelectual que se pretende científico. Na mesma linha, a atividade pedagógica subjacente à forma escolar deverá considerar a história prévia de uma pessoa ou de um contexto:

> "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar." (Vygostky, [1932], trad. 2007b, p. 94).

A "disciplinarização" que permite o controlo através de provas e exames, no âmbito da ação escolar, regista-se não só para o saber que se transformou em saber escolar, mas para a própria aprendizagem da relação e convivência social. Em Portugal, a "disciplinarização" das relações sociais, instituídas curricularmente através de tempos escolares para a sua realização, fez recear Sérgio Niza, em 2002, o que se iria verificar nos anos subsequentes:

> "Provavelmente pode ser um mau serviço um tempo de Formação Cívica, se não for feito com o objetivo de promover as relações democráticas entre professores e alunos. Se a hora de formação cívica se transformar numa aula com temas para debater com os alunos (porque é essa a tentação dos professores) é um mau serviço." (2012, p. 433).

Situando a escola e a sua forma de hoje, Vincent *et al.*(1994, p. 39-45), apontam também a excessiva preocupação em constituir um universo específico, separado do mundo, concebido

para crianças, onde as regras e as relações sociais se tornem assuntos para serem treinados, exercitados e examinados, segundo as regras da aprendizagem em contexto escolar. Os autores atribuem ao peso excessivo da escola e da escolarização na nossa formação social, o papel que classificações, julgamentos e perceções escolares fora do horário escolar representam. Como veremos, os trabalhos de casa, ausentes na proposta de trabalho de muitos dos professores da Voz do Operário da Ajuda, são mais do que uma vez assunto de análise, e existe alguma admiração entre os testemunhos que, neste aspeto, a escola tinha um modo de atuar muito diferente da escola que era relatada pelos seus amigos.

A predominância do modo escolar em toda a socialização faz com que situações na sociedade passem a ser problemas sociais lidos à luz de critérios escolares de interpretação, e Vincent *et al.*(1994, p. 40) ilustram-no com a iliteracia. Como afirmam os autores, a escola teve um papel determinante na construção social do fenómeno. Um outro exemplo é o peso excessivo dado à interpretação escolar da aprendizagem e do esforço que representa. Tem feito com que, em muitas situações os próprios pais das crianças em idade escolar, queiram organizar toda a sua ocupação de tempos livres em atividades com características escolares.

O peso dado à escola faz com que se considere todos os processos de socialização, incluindo da socialização dos adultos, como processos que implicam cursos com cariz escolar. Educam-se os pais, certifica-se a sua capacidade de ser pai ou de ser mãe. A forma escolar de organização da sociedade em que tudo é possível de ser aprendido através de cursos gera uma indústria de formação, em tudo apetitosa para quem nela investe, insistindo na privatização do ensino. Sélys e Hirtt (2003, p. 59) afirmavam com dados de 1998 que a privatização do ensino público nos países da OCDE abria um mercado de ensino obrigatório com um valor equivalente a 80% do mercado automóvel da mesma altura. Grupos de poder económico, como o European Round Table, têm incessantemente defendido esta escolarização privatizada, tendo inclusivamente dado origem ao livro branco da educação e formação ao longo da vida.

A generalização de formas escolares de relações sociais que assentam no ensino transmissivo e normativo, torna as outras formas de relações sociais reféns dela quando se trata de substituir a aprendizagem por ensino, vendido através de cursos, *workshops*, seminários, formação de adultos, manuais e técnicas para aulas niveladoras e manuais especializados para aulas de recuperação para quem não se nivelou à primeira. A própria escola está refém de uma forma que foi hegemonizada por quem detém poder sobre ela e representa este mesmo poder nela.

A descrição da escola é, por isso mesmo, em muitas ocasiões, a descrição da forma escolar hegemónica e da relação com o poder nela inscrita. É uma forma que se cristalizou em modos de trabalho que se tornaram ex-temporais, hierarquizados e prescritos, mas que facilitam o controlo do "mercado". É a forma coincidente com a "gramática" da escolarização formulada por Tyack e Tobin (1994) que oculta as outras formas escolares, as referidas como "alternativas" à forma hegemónica.

É sobre a escola intitulada de democratizante, mas com esta forma escolar de cariz Lassalliana que Van Haecht conclui:

> "Após os grandes projetos da escola democratizante, com a passagem da temática da

> democratização da cultura à mais fraca das democracias culturais que afirmou a primazia do desenvolvimento pessoal, da adaptação à diversidade cultural e psicológica dos indivíduos sobre a promoção social pela escola, após a denúncia da tentação de fazer desaparecer, a alguns níveis, a legibilidade das desigualdades e da hierarquização das capacidades, está na sequência de um longo caminho histórico em que a instituição escolar se vê vivamente convidada a redefinir claramente as suas expetativas e os seus princípios de valorização." (1994, p. 117).

A relação com o saber

A sociologia da reprodução de Bourdieu estabelece uma correlação entre a posição social dos pais e a posição nos resultados escolares dos filhos. Charlot alerta que se trata disso mesmo: de uma correlação e não de uma situação de causa-efeito, como para alguns comentadores é tentador fazer para explicar o insucesso escolar. Porém, quem nunca esteve na escola, não conhece o insucesso escolar, observou, com algum humor, Illich. Atualmente, além de invocar a posição social dos pais, o insucesso escolar é também explicado com a origem étnica, a cultura familiar (quem utiliza esta afirmação refere a qualquer cultura diferente da sua própria cultura), a situação económica, ou, de maneira mais geral, o estatuto de criança desfavorecida. Aqui Charlot (1997, p. 26) lembra que toda a cautela é pouca. Poder-se-á facilmente chegar a uma correlação, num país com a água canalizada reservada a parte da população urbana, perto da escola, entre viver numa casa com casa de banho e aprender a ler e escrever num espaço dum ano. Daí não se poder concluir que tomar banho é benéfico para a aprendizagem da leitura, ironiza.
As sociologias da reprodução raciocinam em termos de diferenças e posição. Ouvimos Charlot (1997, p. 27) avisar como, quando mal interpretadas, levam a uma tradução abusiva de *posição*, numa escala, por *situação de origem* ou *fracasso*. O autor continua que são objeto de uma segunda interpretação abusiva quando a diferença é visto como um *handicap* sociocultural. Como veremos mais à frente, em contexto educacional, o significado de *handicap* afastou-se do sentido original da palavra.

Martuccelli (2000, p. 302) lembra que para os sociólogos da educação, a escola é um lugar que reflete a distribuição do poder na sociedade. Mas, na sua forma hegemónica faz mais. Na sociedade existem várias culturas, contudo a escola valoriza uma entre elas, aquela que privilegia, como ela própria faz, os saberes abstratos em relação aos saberes ligados ao conhecimento que alunos têm, a partir da sua vivência cultural. Daí para a normalização em direção à cultura privilegiada, o passo é pequeno. O autor lembra as afirmações frequentes do género que contrasta a "boa música" com a música do ambiente "natural" das crianças das classes populares. Em suma, Martuccelli alega que a escola apropria-se da cultura da classe dominante, dissimula a natureza social dessa cultura e nega, pela desvalorização, a cultura de outros grupos sociais. Para o autor, a suposta neutralidade social da forma escolar, criticada por Vincent, sistematiza o saber num conjunto de conhecimentos, instaurando as regras impessoais já abordadas aqui. Argumenta que esta forma não é propriedade exclusiva de um grupo social mas lembra que através dela se mostra que a escola não é só o lugar da estrita regulamentação, mas também do treino para a subserviência. Mostra que se trata de uma instituição de normalização e de ajustamento de indivíduos através de uma multiplicidade de

exercícios, prémios e exames. Não basta decretar a falência da fábrica de cidadãos para que ela desapareça. Como afirma Dubet (2002, p. 108), quando as crianças estão agrupadas em turmas, é preciso instrui-las. A discussão com os professores revela que cada um fica no seu canto a fazer o que sempre fez e que os procedimentos se repetem. Observando o que se passa em reuniões de professores, o autor constata que as metodologias que ele intitula de mais tradicionais continuam a ser consideradas o cerne das práticas, enquanto a inovação se faz nas franjas.

A escola-fábrica permanece e continua a apresentar-se como uma linha de montagem. Nela as crianças, matéria-prima, percorrem uma cadeia onde lhes serão introduzidas, sucessivamente, novas peças. Consideradas como repositórios, é-lhes depositado, pelos professores, saber atrás de saber, em pedaços, conforme uma estratégia pré-programada. Encontramos a pedagogia do modelo e desvio ao modelo (Lesne, 1977) com a sua lógica avaliativa excludente na sociedade que afirma cuidar da educação de todos.
Uma análise de narrativas de experiência escolar no ensino básico, recolhidas junto de estudantes universitários (Paulus, 2010) mostra relações normativas com o saber, numa realidade de instrução dada e averiguada pelos docentes, fazendo surgir um sentimento de desacreditação em si próprio, indo ao encontro dos testemunhos referidos por Charlot (1997, p. 80 *e.s.*). Este autor defende que o sujeito só advém quando toma posse do mundo (1997, p. 67) e refere que a apropriação do mundo passa por aprendizagens factuais e aprendizagens que levam a dominar objetos, ambas devendo estar relacionadas com o meio, o que obriga a uma abordagem específica da língua (Charlot *et al.*,1992).

Produto formatado ou dispositivo relacional?

Foucault desenha-nos em *Vigiar e Punir* uma realidade escolar que começa na escola francesa seiscentista, onde as aprendizagens, incluindo as relacionadas ao comportamento social considerado adequado, são, na forma escolar hegemónica, o produto de uma instrução bem-sucedida, mecanicamente exercida sobre crianças em estado “bruto” alistadas para serem formadas e formatadas. Esta formatação consiste em passos específicos. Lahire (2008, p. 36) encontra sete etapas na ordenação da aprendizagem da leitura com Démia, nove na proposta de La Salle.
O autor lembra que para La Salle estas etapas consistem em aprender o mapa do alfabeto, o mapa das sílabas, o silabário, o primeiro livro, o segundo livro (para os que sabem soletrar), o terceiro livro (para os que aprendem a ler pausadamente), o livro de salmos, a “civilidade” e finalmente, as letras escritas à mão. Começa-se com o latim, antes de passar para o francês. Em geral, os alunos aprendem a escrever depois de aprender a ler e fazem-no copiando modelos. Finalmente, sem modelo, irão produzir o mesmo género de escrita que treinaram na fase anterior.
As pequenas escolas de Port-Royal constituem de certa forma as primeiras escolas adaptadas às crianças, simplificando intencionalmente os métodos de leitura e de gramática. A língua materna passa a ser língua de trabalho e objeto de estudo. Ou seja, mais importante do que passar do Latim para o Francês, é a própria língua materna que se torna objeto de aprendizagem e reflexão segundo os métodos escolares (Lahire, 2008, p. 33).

Tadeu da Silva (2009, p. 93) foca o currículo escolar do século XX em escolas de sociedades escolarizadas e considera-o disciplinar, segmentado, separando de forma rígida a "alta" cultura da "baixa" cultura, o conhecimento científico do conhecimento do quotidiano. O autor lembra que na perspetiva pós-moderna, não só é criticado o currículo mas também a teoria crítica do currículo e da educação. Desconfia dos impulsos emancipadores da pedagogia crítica e alega o começo da pedagogia pós-critica. Lembra o contributo pós-estruturalista importante de Foucault quando concebe o poder não como algo de fixo, que se possui, mas como uma relação. Para Foucault, poder e saber são mutuamente dependentes. Obriga, continua Tadeu da Silva, a não considerar o sujeito como identitário (Descartes), porque "*não existe sujeito, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social*" (2000, p. 96).

Na mesma linha, Charlot (1997, p. 67) argumenta que o sujeito só advém quando toma posse do mundo. A apropriação do mundo passa por aprendizagens. Aprendizagens factuais e aprendizagens que levam o sujeito a dominar objetos. Mas não só. Estas têm de estar relacionadas com o meio. Como já foi referido aqui, para Charlot não existe saber se não houver uma relação, uma interação, com o saber. Identifica três características para desta relação (1997, pp. 80-88).

A primeira relação é *epistémica*. Trata-se de "pôr coisas na cabeça", de passar a possuir um saber virtual, um saber do Eu, não enquanto ser reflexivo, mas enquanto imbricado na situação: aprender a escrever, a nadar, a utilizar um aparelho. A segunda relação é *identitária*. A aprendizagem tem um sentido, inscrito na história do sujeito. O sucesso escolar terá um poderoso efeito de segurança, o insucesso escolar provocará estragos na relação consigo próprio. A relação identitária com o saber permite pertencer a uma comunidade que também sabe, uma apropriação deste saber, o que faz o sujeito sentir-se inteligente. A terceira relação é *social*. Um sujeito, ator, ser humano, social e singular não pertence a um meio, mas está em relação com ele. Neste meio, neste mundo, existem estruturas, sistemas, situações de desigualdade. A natureza da relação social com o saber é diferente das duas primeiras. Não é *mais* uma relação, é a contribuição para dar às relações epistémicas e identitárias uma forma particular.

A relação ou relacionação com o saber, permitindo a "se-construção" como ator em relação com o mundo, não é portanto um trabalho só na primeira pessoa. É um trabalho de uma primeira pessoa, que tece uma complexa rede de relações com outros, pessoas e sistemas, com o mundo. Este trabalho que se assemelha com o trabalho de artesão, não é possível, na escola-fábrica, ou na escola-caserna, sem que o professor reinterprete o poder que lhe é delegado. Em circunstâncias regulares, na escola-caserna, o trabalho não assenta na cooperação com outros, simplesmente porque o outro não é considerado por quem representa o poder, determina a política escolar, o currículo aplicado e ainda indigita quem o aplicará.

A relação ao saber, proposta por Charlot, e por ele teorizado, inscreve-se numa forma escolar de relações sociais que tem um pressuposto pedagógico não baseado na instrução, mas na mediação. Esta mediação é possível. Percebemos como, se focarmos sobre as relações que Houssaye (2004, p. 38) tece no triângulo que estabelece entre professor, aluno e saber. O autor considera os processos pedagógicos que resultam da relação entre dois dos três vértices do triângulo combinando esta interação na relação com o terceiro vértice. Associa o processo

“aprender” a uma relação aluno-saber, no qual o professor é catalisador deste processo em oposição ao processo “ensinar”, que decorre da relação professor-saber e no qual o aluno é objeto daquela relação. O terceiro processo de “formar” tem por base a relação professor-aluno, na qual o saber passa a ser o objeto dessa mesma relação.
Visto sob este prisma, a escola que emerge da forma escolar hegemónica não é uma escola da pedagogia, mas um lugar de ensinamento.

Quando evoca as correlações observadas por Bourdieu entre posição social dos pais e posição nos resultados escolares dos filhos, Charlot (1997, p. 20) fala de uma sociologia da diferença, interroga se é possível ir além das correlações, de homologias e da transposição de sistemas, para perguntar se ela pode explicar porque certos alunos não trabalham na escola, não aprendem e não percebem o que lhes é dito.
É acompanhado por Sérgio Niza (2000, p. 40) que refere o estudo de Mortimore ao qual Ainscow alude e que mostra que a eficiência ou ineficiência de uma escola afeta todos os alunos que frequentem a mesma escola. Tem-se assistido a uma mudança de pensamento, que transfere as explicações sobre o insucesso educativo das pessoas para o próprio processo de escolarização.

O pensamento de mudança está patente na investigação que toma a escola como objeto de estudo e que aparece em estudos como *Learning a living: a blueprint for high performance. A scans report for America 2000* (1992). Este pensamento é também divulgado por fundações como a Pearson Fundation, mas certamente não é o pensamento de muitos dos governos democraticamente eleitos, em países muito escolarizados e que continuam a promover escolas excludentes através de processos meritocráticos, a desvalorizar abordagens holísticas, a colocar a relação identitária e a relação social à margem da ação da organização escolar, tratando-as como subprodutos que não derivam do desejo expresso de grande parte dos atores na ação pedagógica. O Poder hierárquico continua a acreditar, como Vygotsky já o observa em 1932,

> “que, pelo uso de testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estádios de desenvolvimento já completados.” (2007b, p. 101).

Porém, os pedagogos teimam em colocar o insucesso escolar como um fenómeno de insucesso da forma escolar hegemónica e não atribuível às crianças ou às suas famílias, insistindo que existem variantes da forma escolar de relações sociais que demonstram o equívoco criado.

O sentido das situações escolares

A ideia de produção em série de cidadãos pré-programados continua a ser norma, na escola de massas com currículo centralizado e uma forma escolar que recorre em larga escala à instrução transmissiva. A vontade própria da pessoa é ofuscada na escola que teima em considerar esta mesma pessoa objeto de formatação. Perante a encomenda, a matéria-prima desviante é um transtorno. Bem se procura evidenciar que a falha está na origem, o que não

passa de uma fantasia (Charlot, 1997, p. 31). O aluno desviante, infirme, resulta dos interesses ideológicos de professores. Charlot observa com alguma ironia, que o handicap nas corridas de cavalos obriga a impor uma desvantagem a quem tinha vantagens, uma saída atrasada, por exemplo. No ensino, o "handicap" identifica quem está em desvantagem em relação à norma. Baseado em pouco mais do que crenças, inventou-se o "*handicap*" sociocultural.

Charlot (1997, p. 35) estipula que o aluno é antes de mais uma criança. Sendo criança, é sujeito: ser humano, ser social, ser singular.

Ser humano, é portador de desejos. Estes desejos impulsionam para a atividade, para a criação, para a aprendizagem. A pedagogia institucional (Oury, Vasquez, 1967) dá particular atenção ao desejo, como motor para a aprendizagem. A opressão do desejo pela escola-caserna (Oury) instaura as posições escolares, que põem a funcionar os mecanismos de seleção. Mesmo quem ficou selecionado pelo sistema percebe-o, como revelam relatos de estudantes universitários (Paulus, 2010).

Ser social, a criança procura as interações sociais. No contexto ocidental, em que as crianças são altamente institucionalizadas, estas interações sociais ocorrem, durante muitas das horas ativas, nos recintos escolares, com adultos e com outras crianças e jovens. Uma escola, com regras impessoais e burocráticas, remete para os tempos não letivos as interações entre pessoas, ritualizando-as durante os tempos letivos entre quem assume um papel prescrito. Os professores ocupam parte destes tempos letivos para incutir a prescrição nos alunos, enquanto as crianças, ainda não, ou já não alunos, procuram escapar a esta prescrição.

Ser singular, a criança procura produzir-se a si própria, artesanalmente, pouco a pouco, conforme o seu desejo de aprendizagem e a sua interação com o meio. Trata-se de um processo único, reconhecível em cada criança. Como qualquer outra criança saudável, aprenderá a falar a língua franca do contexto social com o qual se relaciona, mas não tem um processo normalizado para a ordem em que junta novas palavras ao seu vocabulário. Constrói a sua aptidão gramatical e sintática, segundo um processo flexível, também ele dependente das interações com o mundo no qual se insere. A observação de grupos de crianças permite observar padrões, semelhanças nos processos de aprendizagem. Daí que a escola, num golpe de magia, inverteu a situação. Estandardizou o padrão, e, quando se massificou, começou a considerar desviante da norma qualquer criança que não percorresse este mesmo padrão.

A escola estipula, por exemplo, a aquisição da leitura, em oposição à aquisição da fala, como devendo obedecer a um padrão pré-estabelecido em que as letras, as sílabas e os fonemas aparecem por uma ordem pré-definida, para serem depositados nas cabeças das crianças. Quem não avança, quem se atrasa ou se adianta, precisa de apoios, incentivos, reforços, abrandamentos. Trata-se de um dogma do senso comum, entre muitos professores, agentes da instituição, mesmo se, quando voltam à normal condição de ser humano, social e singular, testemunham, a partir da sua experiência como pessoa e como profissional, as histórias de crianças que aprendem com o outro, adulto, mas apesar e fora das normas escolares ritualizadas.

Lahire (2008, p. 47) explica que com a forma escolar que se desenha a partir do século XVII e que irá possibilitar a formação em série, a aprendizagem global é substituída por uma aprendizagem por exercícios, seguindo uma decomposição analítica e uma hierarquização de

simples para o complexo.
Foucault alude ao método Lancaster, método muito parecido com o que se pratica nas escolas mútuas do início do século XIX nas quais alunos que aprenderam a lição, depois de fiscalizados pelo professor, irão ensinar a outros aquilo que aprenderam. O que ficou conhecido como *peer-training* não é de forma nenhuma um trabalho que decorre da planificação conjunta, mas de uma minuciosa planificação do professor, que mede também cuidadosamente o que será passado ao aluno, para depois ser passado novamente pelo próprio aluno.

As turmas constituídas por grupos etários e com um professor por grupo etário generalizam-se na Europa, na passagem do século XIX para o século XX. Nesta época industrial o ensino continua a ser reconhecido, nas palavras de Touraine (1996, p. 169), como agente de transmissão de uma determinada herança cultural e como mecanismo de adaptação às mudanças na sociedade e nas profissões.

Para este ensino que Touraine intitula de arcaico e de inculcação das normas dominantes, considerei até aqui a expressão "forma escolar" como "forma escolar de relações sociais hegemónica", e portanto uma das possíveis formas escolares de relações sociais, diferente de outras formas de se relacionar, no seio da escola, quando os interlocutores numa sala de aula se constituem autores do processo. Como o afirma Rui Canário (2008, p. 79), o professor poderá ser um autor, mas só o será se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser.

O que vemos é que com a generalização da escola, na última década do século XIX, se instala definitivamente a discussão em torno das formas escolares de relações sociais que nela se produzem.
A observação de Piaget (2007, p. 383) que a escola ignora o partido que pode tirar do desenvolvimento espontâneo das crianças e que ainda o contraria muitas vezes em vez de reforça-lo. Esta afirmação está em consonância com uma ideia de Vygotsky, quando afirma que

> "a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias" (1977: 38).

Encontramos no pensamento de Vygotsky uma explicitação do sentido que é possível dar às aprendizagens, feitas ao abrigo de uma forma escolar de relações sociais. Cole e Scribner (2007, p. xxiv) lembram-no quando dizem que ele foi o primeiro psicólogo moderno, influenciado pelos sociólogos franceses da época a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torne parte de cada pessoa. Foi também Vygotsky entre os primeiros a associar a psicologia cognitiva a neurologia e a fisiologia.
O enfatizar das origens sociais da linguagem é uma peça chave para que, no contexto da sala de aula, a "pedagogização" da aprendizagem consiga que, para as crianças, coautores deste mesmo processo, o mundo se torne mais inteligível. Neste sentido, Lahire considera que a escrituração dos domínios de atividade e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem fazem com que é possível construir uma relação mais reflexiva, até mais

teórico com o mundo (2008, p. 47).
O entendimento do mundo obriga a um novo entendimento da escola, tanto pelo professor como pelos alunos. Hess (1975, p. 50) recorda que Fernand Oury, professor de ensino primário nas "classes de perfectionnement" francesas não por acaso sublinhava a dimensão terapêutica da pedagogia que ele apresenta e teoriza em 1967 com o nome de pedagogia institucional.

Touraine escreve que é possível definir os limites das teses que apresentam a escola como incapaz de modificar as desigualdades sociais, o que implicaria que os docentes ou educadores não poderiam nunca ser realmente atores. E continua que há investigações (referindo-se a Girod e Foucambert) que fazem ressaltar a desigualdade que existe a partida e que por via do sistema escola se desenvolve é parcial. Argumenta que a responsabilidade impessoal do sistema deve ser substituído pela responsabilidade coletiva e individual dos docentes. Continua:

> "Tudo o que permite limitar a forma escolar em benefício de uma aprendizagem ativa, na qual a criança não é unicamente um aluno mas um indivíduo reconhecido na pluralidade dos seus papéis sociais (mesmo no lugar que ocupa na sala de aula), contribui para reduzir a desigualdade de oportunidades" (1996: 109).

Com a discussão generalizada em torno da forma escolar de aprendizagem e das formas escolares de relações sociais, começa a ficar claro que a forma escolar hegemónica não é mais do que isso: uma forma escolar singular, entre outras, também elas singulares, na medida em que tem uma abordagem coerente, no meso e no micro, da relação com o poder e da interação com saber proporcionando uma relação específica com a linguagem e o mundo. Lahire (2008, p. 148) observa que o receio que ao estudar a forma escolar de socialização se iria autonomizar abusivamente uma instituição e esquivar-se do problema das diferenças sociais ou da relação das diversas classes sociais em relação à escola era infundado. Bem pelo contrário : quando se estuda a especificidade da forma escolar, torna-se possível interrogar novamente a questão da relação dos diferentes grupos ou classes com a escola.

A interrogação da escola, que se impõe e se foca sobre a sua forma, inclui a discussão acerca das relações sociais, ou seja, implica a discussão em torno da relação pedagógica e do papel que a pedagogia ocupa nesta mesma discussão. Quando discutem outras propostas educacionais e o papel que os intelectuais críticos aí desempenham, Aronowitz, e Giroux (1992: 160) retomam a advertência de Sartre que só o intelectual comprometido pode chegar a posições que servem a emancipação humana.
Por outras palavras, os intelectuais críticos não se podem esquecer que a emancipação não pode ser dada de fora. Da mesma forma, os professores não se podem esquecer que a sua profissão é intelectual, não tendo eles o direito de se subjugar à cultura da classe dirigente, utilizando a sua indigitação como representante do poder legítimo do estado como álibi. Como intelectual, têm a escolha consciente da forma de relações sociais que querem desenvolver com as crianças com quem irão trabalhar, a relação que eles próprios estabelecem com o poder, encarando o trabalho com eles, o que determinará como abordam a relação ao saber.

2 Relações sociais na escola: sujeitos-objetos, atores ou autores

No capítulo anterior esbocei a sociedade escolarizada e o lugar da escola nesta sociedade. Para situá-la, servi-me da distinção analítica de dimensões de instituição, de organização e de forma escolar sugeridas por Rui Canário (2005, p. 61). Isolando esta última dimensão e recorrendo à teoria da forma escolar (Vincent *et al.*, 1994), foi possível entender a forma escolar, termo utilizado *no singular*, como um modo de socialização e aprendizagem específica. Percebe-se que esta se compõe de variantes, ou seja, formas escolares de relações sociais, termo utilizado *no plural*, originadas pelo contexto específico de uma escola ou de uma turma, às vezes com sujeitos-objetos, outras vezes com sujeitos-atores ou ainda entre sujeitos-atores e autores. É esta pluralidade que sugere o *continuum* de formas escolares[21]. Nas páginas que se seguem, esboço-o, num primeiro panorama, de um polo para outro. Para que seja mais fácil situar uma forma escolar singular entre os dois polos, sugiro três grandes grupos, ou "famílias", de formas escolares de relações sociais, sincrónicos, entre os quais existem algumas variantes que se constituem elos de ligação ou de interação entre um grupo e outro. A primeira destas três "famílias" agrupa as formas que, no seu conjunto, referi como Lassalliano, e que, como se percebeu no primeiro capítulo, é hegemónica, pelo que muito da crítica à forma escolar lhe é especificamente dirigida.

Para desenhar o *continuum*, de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos num polo até às formas de relações sociais entre sujeitos-atores e autores no outro, considerei três fatores de variação: a relação com o poder, a relação ao saber e o paradigma pedagógico subjacente. Estes fatores serão abordados em cada um dos pontos desenvolvidos ao longo do presente capítulo. Cada um dos três fatores, independentes entre si, contempla uma linha própria e contínua de variações. A conjugação de determinadas seções de cada uma das três linhas, reconhecível em formas escolares singulares, sumariamente referidas no desenvolvimento deste capítulo, sustenta a sugestão de três grandes grupos de formas escolares de relações sociais.

O primeiro fator de variação situa-se no plano da experimentação da relação com o poder, uma das características da forma escolar, segundo Vincent *et al.* (1994)[22]. Num dos polos do *continuum* encontramos formas de relação hierárquicas com sujeitos obrigados a cumprir regras que lhes são externas e impostas[23]. Encontramos esta hierarquia nos preceitos Lassallianos, ou na escola-caserna evocada por Pain e Oury (1972). No polo oposto, encontramos, no microcosmos da sala de aula, formas tendencialmente horizontais de relação com o poder, nas quais aprendentes e professores negoceiam a organização do espaço e do tempo, onde irão estabelecer o currículo do grupo, desenvolver o seu projeto de trabalho, aferindo-o ao currículo prescrito.

O segundo fator de variação que sobressai da caraterização utilizada situa-se no plano da relação ao saber. Num polo, encontramos uma relação ao saber que se resume àquilo que Charlot (1997) caraterizou de epistémico. Aqui aprende-se, a partir de modelos ou da instrução, para depois produzir, num universo fechado a outras práticas sociais de

aprendizagem. No polo oposto encontramos uma relação dialética, uma relação social ao saber que, segundo Charlot (1997, p. 87), contribui para dar uma forma particular à relação epistémica e à relação identitária ao saber.
Por último, e para o terceiro fator de variação, Rui Canário (2005, p. 62) lembra que, fazendo a análise da escola, a dimensão de forma escolar corresponde à dimensão de pedagogia, o que justifica o teor pedagógico de parte da argumentação no presente capítulo. Este inclui a descrição de variações na relação pedagógica que decorrem de modos distintos de relacionamento entre adultos, profissionais da educação, e crianças e jovens, aprendentes, sistematizados por Trindade e Cosme (2010) em três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Irei utilizar estes paradigmas como três suportes para os três grupos de formas escolares de relações sociais, sem existirem fronteiras nítidas entre cada grupo.
Contudo, volto a frisar que me parece ser possível de encontrar invariantes para cada uma das três "famílias" de formas escolares, no plano de cada paradigma pedagógico associado, como também o é no plano da relação com o poder e no plano da relação ao saber.

O presente capítulo percorre o *continuum* e está organizado em cinco pontos. Os primeiros quatro contextualizam os dois polos e a zona central do *continuum*, enquanto o último aborda o diálogo morfológico necessário à sustentabilidade de uma qualquer forma escolar de relações sociais.

O primeiro ponto *"A forma hegemónica"* retoma a descrição da forma escolar que corresponde àquela que, de modo geral, corresponde à forma implementada pelas hierarquias, que representa o poder na instituição, e que intitulei anteriormente de hegemónica. Comum nas instituições de educação com modos organizacionais relativamente estandardizados, esta forma condiz com as convicções públicas generalizadas descritas por Tyack e Tobin (1994, p. 456) daquilo que é a "escola real". As suas características, já abordadas anteriormente em "*A escola e a relação com o poder*" e "*A relação ao saber*", são aqui sintetizadas. Estas são completadas com alguma informação em relação ao paradigma pedagógico da instrução que melhor sustenta a forma escolar que referi como Lassalliana, variante mais expressiva do grupo de formas escolares de relações sociais nas quais a ação se centra no professor.
A crítica sobre esta forma centra-se na "alunização" da criança e na "funcionalização" do educador. É aqui sintetizada, baseada na reflexão de alguns pedagogos, entre os quais Paulo Freire, Fernand Oury e Sérgio Niza.

O segundo ponto "*Sujeito-objeto ou sujeito-ator*" aborda o grupo central de formas escolares de relações sociais. Neste grupo de formas, as relações sociais continuam, em muitos casos, a cultivar uma clara hierarquia no poder, embora se revelem preocupações por parte dos adultos em perceber o estado de desenvolvimento cognitivo no qual o aprendente se encontra, pelo que a variação em relação com o paradigma pedagógico tende a situar-se no limite do paradigma da instrução e também no paradigma da aprendizagem. Nesse segundo paradigma, e neste caso, surgem práticas escolares que acolhem propostas de trabalho, identificadas por Altet (1999) como puerocentradas e sóciocentradas, formuladas maioritariamente por pedagogos do fim do século XIX e início do século XX. Afastam-se daquilo que Altet intitula de pedagogia magistrocentrada, que podemos associar ao

paradigma pedagógico da instrução.

Os dois pontos a seguir abordam a "família" de formas escolares na qual a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda se integra. Centram-se na proposta da pedagogia institucional e na proposta do Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM), ambas tendo para Trindade e Cosme (2010, p. 58 e p. 156) o paradigma da comunicação como referência. Existem entre as duas propostas semelhanças e divergências, não só na prática proposta, como também no modo como evoluem e estimulam o diálogo na própria comunidade de educadores praticantes no que se refere à relação com o poder. Na época em que se situa o estudo de caso da Voz do Operário da Ajuda apresentado mais a frente, as propostas do MEM, mais do que as da pedagogia institucional, tinham já assumido um caráter sociocultural e -histórico.
O terceiro ponto "*O lugar do poder e do saber na turma instituinte da pedagogia institucional*" evoca o que as duas propostas têm mais em comum e descreve as ideias-mestre da pedagogia institucional, enriquecidas com os contributos do MEM. O texto explicita as funções do conselho de cooperação, que reúne crianças e adultos em torno da organização do espaço e do tempo no qual e durante o qual cooperam. Este ponto serve igualmente para descrever como o grupo de aprendizagem, acompanhado pelo professor, gere e interpreta cooperativamente o currículo. Neste microcosmos, onde o professor reinterpreta a sua função e o poder que lhe foi delegado, a interação entre todos e em relação ao saber irá sugerir relações sociais de aprendizagem que influenciam a própria forma escolar. A participação garante uma boa perceção do conhecimento de cada um, o que torna eficaz a própria aprendizagem, ou seja, como Vygotsky o formula:

> "O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para o novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento." (2007, p. 102).

O quarto ponto deste capítulo "*O movimento da escola moderna e a escola da leitura do mundo*" foca o carater instituinte dos projetos de trabalho através do conselho de cooperação, que o MEM incorpora na sintaxe da sua proposta de trabalho. Associa também a interpretação horizontal do exercício do poder no que se refere à organização do espaço-tempo institucional de aprendizagem à interpretação do mundo a partir das teorias sociohistóricas, gerando um processo de produção de obras culturais autênticas (Serralha, 2009) por parte dos aprendentes, acompanhados pelos seus professores.
Os dois pontos em conjunto contextualizam o polo de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores e autores.

O último ponto, com o título "*Discussões e sugestões morfológicas*", fecha o capítulo e convida ao diálogo e à discussão, ultrapassando a simples crítica. Versa sobre o debate, em torno das formas escolares de relações sociais, que se perfilaram, desde a época em que se desenvolveram projetos de escolarização e de alfabetização em larga escala, e desde que a modernização da imprensa tornou a leitura e a escrita um instrumento potencialmente emancipatório.
A caracterização do *continuum* de formas escolares de relações sociais, de um polo para outro,

irá contribuir para situar a singular forma escolar de relações sociais no caso da Voz do Operário da Ajuda, ao explicitar as variações na relação com o poder, na relação ao saber e na variação em relação ao paradigma pedagógico portador do projeto de trabalho. Introduz, simultaneamente, elementos para uma interpretação mais ampla da "gramática" da escolarização de Tyack e Tobin (1994), "gramática" que descreve aspetos da escola na sua organização bem como aspetos da escola na sua forma[24].

A forma hegemónica

Este primeiro ponto divide-se em dois tópicos. O primeiro subponto "*relações sociais com sujeitos-objetos*" recapitula brevemente os elementos que constituem o grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos. Por ser a forma escolar mais comum no mundo escolarizado, apresentou-se em primeiro plano nos dois últimos pontos do capítulo anterior. Sempre que os focos de análise se prendem com a relação com o poder e a relação ao saber, e exatamente devido a omnipresença deste grupo de formas de relações sociais na escola, ele é o grupo de formas de relações sociais mais visado nos estudos e nas análises em relação à escola. Em "*o poder e a coisificação do aluno*" são abordados um conjunto de críticas que o ilustram e que mobilizam para a reflexão em torno das variantes da forma escolar de aprendizagem, potencializando o diálogo tendo como referencial a hipótese de *continuum* de formas escolares de relações sociais avançado ao longo do texto.

Relações sociais com sujeitos-objetos

O grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos carateriza-se por uma relação hierárquica com o poder e pelo paradigma pedagógico da instrução (Trindade e Cosme, 2010) com um figurino maestrocentrado (Altet, 1999). Aplicando as variantes deste grupo de formas escolares, os professores recorrem a rituais de transmissão de informação e organizam os alunos – do latim *alumnus,* o lactente nutrido e, na sociedade romana, muitas vezes escravizado por quem o acolheu, metaforicamente o intelectualmente nutrido – em função do encadeamento que fazem dos pacotes de informação e do seu grau de dificuldade. Estes rituais remontam até as propostas de La Salle, daí me ter referido a esta família de formas escolares como a forma escolar Lassalliana.

Ao mesmo tempo, os primeiros modelos de instrução de Démia, em local escolar próprio, para crianças pobres, ou a organização da matéria a lecionar nas pequenas escolas de Port-Royal[25] sugerem maneiras de agir não muito diferentes daqueles que atualmente se usam para organizar uma turma.

No presente grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, o currículo substitui de certa forma os preceitos Lassallianos no que se refere aos conteúdos a ensinar e a maneira de o fazer, devido à interpretação normativa que dele é feito. Os *alumni* são submissos ao currículo, através de testes ou exames que identificam continuadamente o desvio entre o pretendido e o alcançado (Lesne, 1977). A capacidade de se apropriar daquilo que o professor transmite está do lado do discente e quando esta apropriação não se verifica, a explicação reside frequentemente na caraterização do aluno ou de um grupo de alunos. Não

estranha que entre as palavras recolhidas por Pain e Oury, na metrópole de Paris das décadas de ’50 e ’60 do século XX, encontremos afirmações tais como “*os pequenos negros e os portugueses são mesmo preguiçosos por natureza, não é…*” (1972, p. 9).

Mas a forma escolar Lassalliana não se limita a organizar o saber em pacotes de disciplinas e os escolares em função destes pacotes. Ela preocupa-se igualmente com a disciplinarização do próprio corpo: um corpo bem disciplinado executa as tarefas com um mínimo de desperdício. Os conselhos em relação aos rituais a observar para uma boa caligrafia são exemplo disso:

> “[Deve-se] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa, pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até a mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem.” (La Salle *apud* Foucault, 2009: 147).

Entre os rituais da escola, considerados essenciais para a futura integração dos alunos na sociedade, a gestão do tempo ocupa um lugar central. Foucault descreve o controlo do tempo nas casas de educação e nos estabelecimentos de assistência onde se impõe a regularidade que se conhecia já da organização das orações, nos conventos próximos. Ao longo do século XIX, o tempo é cada vez mais afinado e esmiuçado, sob a influência das disciplinas. Os regulamentos nas escolas que instruem futuros operários e os regulamentos nas fábricas organizam o tempo e os lugares das pessoas de forma semelhante.

A disciplina incorpora exigência de obediência e de comprimento das ordens dadas, sem espaço para as questionar. Paulo Freire, em uma das *cartas a Cristina*, postumamente organizadas e editadas por Ana Maria Freire, lembra “*a falta de experiência democrática em que crescemos*” (2002, p. 202) e constata que esta é a situação comum para a maioria das crianças escolarizadas: na escola, não têm crescido numa experiência democrática, mas numa experiência de obrigação à obediência não explicada, através de frases do tipo “*sabes com quem estás falando?*” e com os “*já disse, não há nada mais de que falar*.” Trata-se da relação com o poder, e não com a autoridade, na forma escolar hegemónica regularmente misturados. E, para Paulo Freire (2002), a autoridade que se pretende está na mão do professor que não nega esta autoridade mas também nega a liberdade dos educandos.

A autoridade confundida com o exercício do poder leva ao autoritarismo e origina um regime de poder disciplinar. Foucault (2009, p. 176) argumenta que neste regime a arte de punir nem visa expiação nem repressão. Visa relacionar atos, desempenhos e comportamentos singulares a um conjunto que é campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de regra a seguir.

A diferenciação de que aqui se fala passa pela comparação e hierarquização, como modos normalizantes de atuar. A penalidade hierarquizante, continua Foucault, distribui os alunos segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola. Trata-se de exercer uma

pressão constante, para que no fim, em relação ao entendimento que têm das regras e dos deveres, todos se pareçam.
Contudo, o relatório SCANS (1992)[26] que analisou as políticas educacionais da administração Reagan, constatou que este tipo de diferenciação, aplicada na escola básica, origina, contrariamente ao esperado, piores taxas de sucesso e descura as competências necessárias e não curriculares que integram a demanda atual da sociedade e do mercado de trabalho. Complementarmente, os relatórios PISA (OCDE, 2005 e 2010) aferem a literacia entre estudantes de 15 anos e demonstram que a diferenciação promove de facto uma equidade maior nos níveis de literacia da população estudante de um país, mas só quando esta se articula com uma interação cuidada entre pessoas, e em contextos escolares heterogéneos.

Arroga-se que a escola de massas é resultado da democratização da sociedade. Neste contexto democrático, a crítica à escola não deixa de ser entendida como uma crítica à elite que exerce o poder e que, por sua vez, acusa os críticos de *politizar a educação*. Foi o que Paulo Freire fez questão de lembrar durante um encontro organizado pela UNESCO:

> "Negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é óbvio. Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada.
> Não percebiam, porém, que, ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser." (Freire, 2006: 9).

De facto, a forma escolar Lassalliana que as elites apresentam, através dos seus representantes da burguesia em ascensão, nos Estados-Nação, é fruto do seu projeto político de instrução, desde que se verifica a massificação da educação escolar, e desde que a escola integra o grupo de instituições disciplinadoras. Para Georges Snyders (1975), a análise marxista da escola aclara que esta está sempre ligada à política, no sentido de estar ligada ao aparelho político, e através deste, às estruturas fundamentais dos grandes meios de produção:

> "A burguesia não reconhece isso, não é capaz de o reconhecer. De facto, o apolitismo do ensino, a proclamação de uma escola que se situa fora da política não é mais do que uma hipocrisia destinada a enganar as massas." (1975, p. 362).

O autor considera que a escola deixou de ser "propriedade" de quem detém o poder e se tornou um lugar de tomada de consciência, perturbando a classe dominante. A burguesia foi colocada numa posição defensiva. Snyders (1975) lembra que a mais conservadora da burguesia tinha outrora uma autoridade incontestada sobre a escola e que podia servir-se dela ao seu belo prazer, nomeadamente para espalhar, como dizia Jean Jourés, uma mensagem de patriotismo estreito, baixo e carregado de ódio.

Seja como for, quem detém o poder precisava e precisa de pessoas minimamente instruídas, para que as regras impostas pelo estado, e não pelo poder real ou divino, sejam aceites, desenvolvendo, para o conseguir, uma forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, que condiciona os sujeitos para a aceitação do poder instituído. No início do século XX, John Dewey formula-o da seguinte maneira:

> "A devoção da democracia pela educação é um facto adquirido. A explicação aparente é a de que um governo baseado no sufrágio popular não pode ser bem-sucedido se aqueles que o elegem e que lhe obedecem não forem educados." (2007: 88)

Na época, Dewey retrata o desenvolvimento da educação pública e relata o trabalho de Pestalozzi. Este reconheceu que qualquer conquista eficaz do novo ideal educativo obrigava à criação de escolas públicas. A seguir, argumenta Dewey (2009, p. 93), houve na Europa, na escola pública e sob influência do pensamento alemão, um deslocamento da educação humanista para a educação cidadã: o Estado toma o lugar da humanidade e o cosmopolitismo perde espaço perante o nacionalismo. Em vez de formar o Homem, procura-se formar o Cidadão.
A forma escolar de aprendizagem tornou-se a forma preponderante de educação, e, entre as variantes das formas de relações sociais que se apresentam na viragem do século XIX para o século XX, a forma Lassalliana tornou-se hegemónica. Hoje, nas sociedades muito escolarizadas, esta continua a manter o controlo hierarquizado da instrução da infância, o que constitui para Rui Canário (2008, p. 77) mais um corolário do *paradoxo da democracia* de Giddens: ao mesmo tempo que o regime democrático se expande no mundo, a forma da escola desilude enquanto potencializadora de relacionamento democrático.

A educação do cidadão através de uma forma escolar de relações sociais, baseada numa organização científica da aprendizagem, subjacente às regras e às normas da sociedade e do trabalho, coercivamente ou através da sua explicação, deu origem à "disciplinarização" do saber e consequentemente à sua fragmentação. A instrução cientificamente organizada é dirigida a indivíduos, organizados em grupos, por serem iguais entre si, segundo o critério da idade ou de um currículo percorrido de saberes fragmentados. O que assim é referido como grupos homogéneos de alunos, colocou em situação de desvantagem quem não se enquadra no perfil que foi construído para a sua faixa etária. A organização em si de grupos homogéneos de indivíduos dá origem à catalogação de outros indivíduos como “desviante”, “doente”, “louco” ou simplesmente "inadaptados".

Sendo assim, a crítica à forma escolar consiste, regra geral, na crítica à variante hegemónica, que os críticos consideram propícia para a elite dirigente mas não para a população em geral. Dewey afirmou que, diferente de uma sociedade dividida em classes, unicamente atenta à educação dos dirigentes, uma sociedade móbil deve assegurar a educação de todos os seus membros. Com a forma escolar de relações sociais, esta educação generalizada parece complicada. Muitos indivíduos ficaram de facto esmagados pelas mudanças cujos significados e relações não entenderam. O desfecho parece ser, como Dewey (2007, p. 89) o tinha antecipado, “*uma confusão, na qual poucos se apropriaram dos resultados das atividades inconscientes e exteriormente dirigidas dos restantes*.”

A forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos coloca o aprendente no papel de recetor passivo. Este é educado e disciplinado para que se insira como cidadão do estado-nação no qual nasceu e do qual recebe instrução através da escola. A instrução e a “disciplinarização” obrigam as crianças a sujeitarem-se a relações sociais no âmbito da escola, das quais as regras foram definidas por outros, com procedimentos exteriores a si. As regras são também exteriores aos adultos sujeitados, que atuam no seu papel de instrutor.

O poder e a coisificação do aluno

O aluno obediente e depositário da informação recebida, não existe como pessoa, mas como objeto de instrução, inserido numa rede disciplinar, onde o adulto não passa de um elo obediente da cadeia hierárquica. Para Rui Canário (2008, p. 79) a escola, nesta forma, é obsoleta: tem défice de sentido para quem lá trabalha e acumula falta de legitimidade social, uma vez que não faz o que anuncia, mas, antes pelo contrário, fabrica exclusão e acentua desigualdade, não só com o seu primeiro público, as crianças, mas também com os adultos, quando a sua formação é escolarizada. A expansão da escolarização de massas não se traduziu num bem-estar generalizado no mundo, conclui Rui Canário.
Tal como Charlot alertou, ao falar da sociologia da reprodução, não se trata de procurar uma relação de causa-efeito, mas de refletir a partir da correlação visível entre a evolução de uma determinante forma escolar de aprendizagem e a evolução de um padrão de bem-estar generalizado. A investigação no campo da sociologia da educação sugere uma correlação negativa.

A crítica à forma escolar é fundamentalmente uma crítica à forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, hegemónica, a modos de relacionamento entre pessoas e de interação com o saber. Refere-se também ao exercício do poder na escola. Foca, entre outros aspetos, o processo de coisificação do aluno que se intensifica na forma escolar Lassalliana. Entre as formas possíveis, foi aquela que foi acolhida por uma elite, com uma determinada visão do exercício do poder legal, e que estendeu a aprendizagem da relação com este poder às aprendizagens na escola. Deleuze, em conversa com Foucault, afirma:

> "Se as crianças conseguissem que os seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade esse sistema em que vivemos nada pode suportar: dai a sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão." (Deleuze *apud* Foucault, 1979, p. 43).

Foucault desenvolve a ideia, falando da puerilidade de determinado exercício do poder, associado ao cinismo. Dá como exemplo o castigo infligido a uma pessoa já castigada, e que, encontrando-se presa, é reduzida "*a pão e água*". O que leva Deleuze a replicar:

> "Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas também as crianças são tratadas como prisioneiros. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões." (Deleuze *apud* Foucault, 1979, p. 43).

A coisificação começa no modo, consciente ou não, como se trata o outro de maneira discriminatória. Em mais uma das suas cartas, reunidas por Ana Maria Freire, Paulo Freire (2002, p. 194) alerta que é preciso desmascarar quem, proclamando-se cristão ou progressista, discrimina alguém.
Quando a discriminação se faz de maneira inconsciente, é necessário percorrer um caminho para desocultá-la. Mas mesmo quando se ganha uma primeira consciência, no plano intelectual, continua a ser difícil entender que se está a prejudicar o outro, inclusivamente em situações claras, de racismo, por exemplo. A este respeito, Paulo Freire explica que o processo discriminatório gera em quem discrimina um mecanismo de defesa que o impermeabiliza. O discriminador chega a aceitar intelectualmente que se está a contradizer, mas não se sente em contradição no ato: afirmar amar o próximo como a si mesmo e mostrar uma prática racista

não é inconciliável porque para um racista "*o discriminado ou a discriminada, para o racista, não é outro, é isto*". (2002, p. 194).

Em situações menos mediáticas, a discriminação passa despercebida para o discriminador. Em muitas situações escolares, o professor, o diretor, o inspetor ou a tutela assumem o seu papel de funcionário puro representante da instituição. Então, nem existe uma consciência intelectual do ato discriminatório no trato da criança como aluno coisificado, como número numa tabela, numa pauta, numa turma.

O regime da grande escola urbana, lembrando a cárcere, onde se agrupam milhares de jovens (Pain e Oury, 1972: 70), é ilustrado por Fernand Oury, através da contagem das ordens dadas aos alunos: o autor observa, ao longo de um dia de trabalho, trinta e cinco momentos de um minuto de imobilização, no recreio, antes de entrar na sala, na sala, quando alguém fala, quando alguém empurra, *etc*.. As imobilizações e a criação de reflexos condicionados, que consistem em colocar as mãos em cima da cabeça logo que alguém diz "cabeça" (1972, p. 71), tornaram-se tão banais, que não são percebidas como "atitudes coisificantes" por parte de quem segue na hierarquia e que aprendeu a limitar-se a cumprir ordens, numa cadeia que começa no ministério de educação e acaba na sala de aula.

Ao longo da crónica da escola caserna, Pain e Oury (1972), acompanhados por outros, mostram a escola pública urbana francesa em plenos trinta anos gloriosos. A criança não existe, como mostram alguns entre muitos exemplos recolhidos pelos autores:

- Um aluno tem atado às costas o seu caderno que a professora considera vergonhoso. Há quem goze, há quem tenha pena do colega, há quem se revolte. O aluno não chora, nem se queixa. Também não se revolta. Sujeita-se à lei, mas à lei da professora (Pain e Oury, 1972, p. 186).
- O teste *WISC* ajuda a fabricar deficientes, argumentam Pain e Oury (1972, p. 107) e explicam porquê: o teste tem doze provas. Na categoria de informações gerais, é preciso saber que Bayonne dista 900 km de Dunquerque, que o francês médio mede entre 1,67 e 1,73 m, que a porcelana é produzida com caulim ou barro branco, que S.G.D.G. significa "Sem Garantia do Governo", que o tanino se extrai do carvalho. Quem tem um resultado abaixo de 80 é deficiente. Os autores concluem que é preciso saber muita coisa para não ser rotulado de deficiente.

A escola, que deixou de ser da formação do homem e se tornou escola da formação do cidadão, encara esta mesma formação como uma vigilância panótica (Foucault, 2009): a sociedade transparente de Rousseau, na qual não existem zonas obscuras, reguladas pelos privilégios do poder é ironicamente também a da visibilidade organizada, que Bentham descreve em *Panopticon*. Para Foucault, Bentham é Rousseau e o seu contrário: coloca a visibilidade, mas em redor de um olhar dominador e vigilante. Foucault cita a frase de Bentham "*cada camarada torna-se um vigia*" afirmando que Rousseau, em Émile, poderia dizer o contrário: o perceptor não é só vigia, mas também é camarada (2009, p. 119).

Entretanto, Pain e Oury relatam como, sem conhecer a palavra *panoptismo*, as crianças do pré-escolar mostram perceber perfeitamente o conceito:

> "Temos que sempre fazer xixi ou cocó em frente de toda a gente, olham para nós o tempo todo. Queríamos casas de banho com portas, para nos desenrascar sozinhas." (Pain e Oury, 1972, p. 11)[27].

Para Pain e Oury (1972), a escola pública urbana, concentracionária, escolariza com uma lógica hierárquica e transmissiva, indivíduos que vivem em aglomerações de habitações. Ivan Illich (1985, p. 16) vê – como antes dele o tinham percebido Cousinet, e a seguir também Freinet (Niza (2012, p. 325), a quem voltaremos mais tarde – como a escola provoca uma adulteração conceptual. Ela é concentracionária, como dizem Pain e Oury, e escolariza com uma lógica hierárquica e transmissiva, os indivíduos que vivem em aglomerações de habitações. A adulteração consiste em fazer com que estes indivíduos, os pobres, confundem processo com substância, ensino com aprendizagem.

Ivan Illich (1985, p. 62) critica a escola que fragmenta a aprendizagem em matérias que se revelam sempre insuficientes pelo que a instrução é sempre aumentada. Considera que a escola se tornou um problema social, tanto mais que existem cidadãos particulares bem como governos que financiam experiências não convencionais. Na crítica que produz em relação à escola, referindo-se a esta como sendo um problema social, Illich aponta o que descreve como mitos da escolarização, entre os quais o mito dos valores institucionalizados e o mito da mensuração dos valores. Com esta abordagem da forma escolar, o autor argumenta que a instrução turva o horizonte da imaginação das pessoas (1985, p. 52).

Deste modo, quem ficou capturado na lógica de receber ensinamentos, busca segurança, no mesmo tipo de ensino compulsivo, no qual a mensuração dos valores se tornou outra obsessão. Segundo o autor, o crescimento pessoal não é coisa que se meça, nem através dum currículo, muito menos comparando com outra pessoa. Illich constata que a escola constrói intencionalmente dentro do aluno um currículo feito de blocos prefabricados de matéria e avalia o resultado do depósito feito. Assim, quem se submete ao padrão dos outros para medir o seu próprio crescimento, acaba por aplicar a mesma pauta a si próprio, conclui o autor (1985, p.53), em sintonia com Paulo Freire, quando este, ao analisar a educação de conceção bancária, define:

> "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (1970, p. 68).

Como Freire, Charlot considera que a aprendizagem decorre de uma relação ao saber, no qual a relação com o outro e a relação com o mundo ocupam um papel central. Illich, por sua vez, argumenta que quem foi escolarizado, até atingir "*o tamanho previsto*", deixa fugir todo o resto, o que pode ser muito mais do que aquilo que atingiu. Desaprendeu, sob a influência da instrução, a sua criatividade ou a sua capacidade de tomar iniciativas. E termina:

> "Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bébés; até mesmo o progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortos. Num mundo escolarizado, o caminho da felicidade está pavimentado com o índice do consumo." (1985, p. 54).

Illich fala do currículo como de um mito de valores empacotados. Afirma que a escola vende currículo, ou seja, um conjunto de matérias das quais se declara que haverá uma demanda futura, na sociedade onde o mesmo é vendido. Paraskeva (2008) atualiza esta afirmação. Para o autor, o currículo e a política curricular estendem-se por possibilidades e impossibilidades que determinam relações de poder entre diferentes grupos sociais de formas muito diferentes.

As relações de poder começam pela forma como os educadores avaliam os escolares perante o currículo. Para Illich (1985), verifica-se aqui uma variante da lei de Parkinson – o trabalho expande-se para preencher o tempo disponível para ser concluído – na medida em que as dificuldades de aprendizagem aumentam em proporção com o custo do currículo.

É bastante claro que a crítica se dirige à forma escolar hegemónica, própria de uma escola concentracionária. Nesta forma de fazer escola, não há crianças, não há indivíduos, há *elementos*, *objetos*. Há uma disciplina e nesta disciplina há, como Foucault (2009) o explica, elementos intercambiáveis. Foucault descreve a evolução da classe, desde os colégios jesuítas, onde as pessoas são organizadas em grupos de dez, liderados por um "decurião", até à ordenação por fileiras e quadrantes no século XVIII. Cada um se define pelo lugar que ocupa na série. Um lugar que ocupa, um ponto no cruzamento entre linhas e colunas. A disciplina, a arte dos arranjos, não só esquadrilha o saber para o distribuir de seguida em pacotes seriados, como também dispõe os escolares em filas, ou seja, faz circular os corpos numa rede de relações.
A forma escolar hegemónica encontra aqui a organização que lhe é subjacente e que a enquadra: uma classe que se torna homogénea, depois de ter havido uma organização dentro de grandes grupos em função da instrução que cada um tinha que receber; filas de alunos nos corredores e nos pátios, em função das classes; colocação na sala em relação à tarefa a executar; colocação de tempo em tempo, em função das provas; alinhamento das classes de idade; alinhamento das matérias ensinadas, dos graus de dificuldade; alinhamento em função do desempenho e do comportamento. Esta revela-se num espaço vigiado por um só professor, com olhar classificador:

> "Haverá em todas as salas de aula lugares determinadas para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala… Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas". (La Salle *apud* Foucault, 2009, p. 142).

A mecanização da instrução nega a existência da criança como pessoa com capacidade de interagir e "*alumniza*"-a, escraviza-a, tornando-a objeto da relação entre professor e saber no triângulo pedagógico de Houssaye (2004). Barrière e Martuccelli (2000) não utilizam o termo *coisificação* mas referem a *sujeitação* que acompanha as crianças e os jovens na sua experiência escolar, muitos entre estes esmagados pelo próprio percurso escolar, dominados por um sentimento de mediocridade escolar. Ao mesmo tempo procuram empenhar-se para aderir ao discurso meritocrático a escola e os escolares. Os autores falam de condenados ao trabalho forçado. Evocam a experiência escolar como uma esfera de vivência cínica, artificial e instrumental da comunicação.

Às críticas em relação à forma escolar, a contracrítica faz-se por quem Aronowitz e Giroux (1992, p. 161) identificam como intelectuais hegemónicos, aqueles que se encontram entre os consultores das fundações importantes, nas faculdades das grandes universidades, aqueles que são gestores da indústria cultural. Entre eles estão também muitos professores, nos vários níveis de escolaridade. Há, entre estes intelectuais, quem alterna a sua carreira de consultor,

de investigador ou de gestor de conteúdos com incursões na política ativa, ou seja, há, entre estes, quem assuma, em determinados períodos da sua vida, tarefas de administração do estado, como responsável político na área da educação e da formação e quem considere ser possível decretar a sua visão do ensino da cidadania. É um pensamento duplamente ingénuo para Perrenoud (2005, p. 49) acreditar que a educação para a cidadania se limite a transmitir valores primordiais às novas gerações e em substituir a família pela escola para prover essa mesma educação.

Quando fala da cidadania, Paulo Freire abre um parêntesis acerca da tolerância, que considera virtude e não defeito, desde que se saiba discordar. Segundo o pedagogo, discordar é uma maneira de fazer crescer a produção do saber. A tolerância que leva à discórdia e à crítica traz a exigência ética de não mentir. Freire (2002, p. 195) pergunta como ensinar tolerância às crianças a quem se nega o direito de ser diferentes de nós, que o mundo deles lhes faz desafios que o nosso não poderia ter feito.

O autor aborda aqui um problema que, como o próprio explica, uma mente mecanicista não consegue perceber: todas as revoluções tiverem, apesar de mudanças políticas bruscas, a continuação de formas de ser, de valores, de crenças: mantém-se uma velha supraestrutura contraditória a uma nova infraestrutura, em processo de criação. Significa que mesmo num processo revolucionário,

> "a velha educação elitista e autoritária, que antes mesmo da revolução no poder era vivida incoerentemente por educadores e educadoras revolucionários, se adentra no tempo da revolução, dificultando a constituição da nova educação." (Freire, 2002, p. 225).

Se for assim para ruturas de contornos revolucionários, não é diferente para os ciclos políticos que se alternam por via de eleições. Contraditoriamente, em contexto democrático, e na sua expressão na forma escolar de relações sociais hegemónica, é mais frequente os aprendentes serem sujeitos ao poder, do que experimentarem o seu exercício organizador. Para Foucault, quando se analisa o poder, não existe um estado global, mas "*existem microsociedades, microcosmos que se instalam*" (1979, p. 123); existe o poder que decorre da divisão do trabalho, mas também da relação hierarquizada, como no exército moderno: uma distribuição do poder que se chama disciplina, uma "tecnologia do poder".

O poder organizador, que não tem origem num grupo de indivíduos que entre si o instituem para regular as suas atividades, e que não parte das necessidades locais e eventualmente urgentes de organização, mas que é decretado por um indivíduo ou um grupo restrito de indivíduos, origina trabalho que raramente tem a ver com produção. Foucault constata:

> "Acontece que me ocupei de pessoas que estavam situadas fora dos circuitos do trabalho produtivo: de loucos, os doentes, os prisioneiros, e atualmente, as crianças. O trabalho para eles, tal como devem realizá-lo, tem um valor sobretudo disciplinar." (1979, p. 124).

O poder disciplinar encontra, nos exames, um ritual, originário dos hospitais, que determina a hierarquia interna e que escritura o indivíduo, tornando-o absolutamente dependente de quem detém poder informativo sobre si.

Foucault (2009, p. 178) descreve a nova relação que surge entre o doente e o médico, quando, no século XVII, se instala a rotina de exames regulares. Estes, realizados pelo

médico, durante as suas visitas diárias ao hospital, passam de uma inspeção rápida a uma observação sistemática, disciplinadora. O exame regular do médico torna-o detentor de um saber sobre o doente e inverte a sua relação com o pessoal interno do hospital. Surge a função de enfermeiro, subordinado ao médico, mas detentor de parte do saber acerca do doente.
Foucault mostra que o mesmo fenómeno sucede com o exame na escola. A escola torna-se "*um aparelho de exame ininterrupto*" (2009, p. 178). O autor lembra as Escolas Cristãs, onde se procurou implementar um sistema de exames diários em relação às diferentes matérias ensinadas. Uma prova mensal devia decidir quem podia submeter-se ao exame do inspetor. Não se trata da prova do aprendiz, a obra-prima com a qual este valida a sua mestria perante a corporação, mas uma informação recolhida pelo professor acerca do aluno, um saber que o aluno não conhece necessariamente. Segundo Foucault, a escola "examinatória", na qual se controla o conhecimento do aluno, marcou o início da pedagogia assumida como ciência, tal como o hospital "examinatório" marcou a "*cientificação*" da medicina.

O poder, continua Foucault, é tradicionalmente, aquele que se vê, que se manifesta. O poder disciplinar, porém, exerce-se e torna-se invisível. Na disciplina, não é o poder, mas são os súbditos que têm que ser vistos. O exame é a técnica através da qual o súbdito é mantido sob uma visibilidade constante. Com o exame, o poder disciplinar consegue organizar os "elementos" do grupo e neste sentido trata-os como objetos, como coisas. Esta coisificação do sujeito leva à escrituração do indivíduo.
Na escola, é mantido um dossiê de cada aluno, transformando cada pessoa num documento administrativo. Análogo ao dossiê clínico do doente, o dossiê escolar do aluno informa, sem observação direta, quem detém o saber de interpretação e o poder disciplinador que dele advém. Da instrução metódica para a escola paroquial de 1669, a unção do registro era de fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças, do seu progresso na piedade, no catecismo e nas letras, de acordo com o tempo na escola (Foucault, 2009, p. 181).

Na escola-caserna ou no grande agrupamento de escolas, a escrituração do indivíduo, incluindo a anotação da sua evolução origina um dossiê escolar que o acompanha e o classifica, normalmente baseada numa comparação com os colegas da mesma turma. De acordo com Pain e Oury (1972), os indivíduos são classificados cientificamente através de testes e exemplificam-no com uma criança na classe especial. A aluna que esteve na turma de aperfeiçoamento durante um ano e que reintegra a sala de origem, é recambiada dois dias depois. O professor pergunta se a fizeram trabalhar. A resposta intrigante "*não, não me fizeram nada*", leva a uma "solicitação de informação" à diretora que responde: "*Com um Q.I. de 70, pensou-se que era impossível ela recuperar num ano*" (Pain e Oury, 1972, p. 104).

A homogeneização, pretendida para a forma escolar hegemónica, baseada na idade – logo juntando crianças que podem ter até um ano de diferença, o que não é pouco, quando se tem 5 ou 6 anos – é ao mesmo tempo desmentida pelo próprio poder disciplinador que utiliza a capacidade de resposta do aprendente em exames normalizados, como critério adicional para catalogar e seriar, heterogeneizando o seu próprio modelo. Preso no modelo de escola de massas que criou, conflitua entre a sustentabilidade financeira e a sustentabilidade do instrumento disciplinador de que não abdica, introduzindo novas homogeneizações a partir da classificação que introduziu. As experimentações com turmas paralelas, classes especiais,

turmas intermédias, currículos adaptados, grupos de níveis ou outras formas de organizar provisoriamente ou definitivamente os alunos, e que ciclicamente aparecem em diferentes países, são prova disso.

O surgimento da diferenciação segregadora reforça a crítica à forma escolar na sua variante hegemónica e nesta na pressão opressiva por parte dos adultos ou do adulto (sistémico ou pessoal) sobre as crianças e os alunos.
Há casos nos quais a crítica vem acompanhada de propostas para outras variantes da forma escolar. Na mesma altura em que se desenvolvem variantes da forma escolar com uma linha de atuação controlada por um poder central, delegada em agentes de poder até ao nível da sala de aula que se caracterizam pela sua relação vertical e fortemente hierarquizada entre mestres-escolas e escolares, outras desenvolvem-se a partir do ponto de vista da criança e da relação que o pedagogo pode desenvolver com a criança. Seja como for, como Lobrot (1972, p. 1) já dizia, o verdadeiro problema do ensino nos nossos dias é um problema de relações humanos, um problema social, se preferir.

A linha desenvolvida a partir do ponto de vista da criança é referida, entre outros, por Altet (1999) como de pedagogia puerocentrada, na fronteira entre formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos e outras com sujeitos-atores. Verificam-se situações nas quais a atuação pedagógica serve de cosmética para uma forma escolar de relações sociais que continua, na sua essência, centrada sobre a atuação organizadora do professor para um grupo supostamente homogeneizado. Contudo, encontram-se também contextos em que, dando mais protagonismo à criança, se valoriza o desenvolvimento pessoal e se alimenta uma forma escolar de aprendizagem que proporciona processos individualizantes, no qual a pertença ao grupo se torna secundário o que altera a relação com o poder e com o saber, introduzindo assim um outro grupo de formas escolares de relações sociais, apresentado a seguir.

Sujeito-objeto ou sujeito-ator

Enquanto a forma escolar Lassalliana se implementa, outras formas escolares de relações sociais se desenvolvem desde meados do século XVIII. Estas formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores têm como característica comum atribuir um papel ativo às crianças, conduzidas no seu processo de aprendizagem pelo professor. As decisões em relação ao trabalho são tomadas pelo professor depois de ouvir e ver a criança em ação, pela própria criança, acompanhada pelo professor, ou ainda através de um processo de tomada de decisões no qual as crianças intervêm como grupo.
O primeiro subponto, *A criança ao centro*, acompanha o desenvolvimento deste grupo de formas escolares, a partir da zona de interferência com a forma escolar com sujeitos-objetos abordada nas páginas anteriores. Descreve a pedagogia negativa da qual Resweber (1988) situa as origens em Rousseau e associa-a às propostas pedagógicas puerocentradas (Altet, 1999) nas quais a criança é autorizada a desempenhar um papel ativo. Deste ponto de vista, a forma escolar de relações sociais com sujeitos-atores encontra as suas origens aproximadamente um século depois de La Salle desenvolver as suas propostas de educação. Como veremos, esta forma escolar coexiste com a forma escolar de relações sociais com

sujeitos-objetos desde a generalização da escola na Europa do último quarto do século XIX.
O segundo subponto, *A interação com o saber no grupo com poder regulado,* aborda a introdução de instrumentos para passar a gestão do trabalho para o grupo e faz a ponte entre o grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores e o de relações sociais entre sujeitos-atores e autores. Situa Célestin Freinet como uma das figuras de charneira entre uma forma e outra.

A criança no centro

A pedagogia puerocentrada remonta certamente até Rousseau, que traça a interação entre o preceptor e o discípulo, adaptando o ensino proporcionado pelo adulto à necessidade de aprendizagem da criança. Para Resweber (1988, p. 20) a originalidade de Rousseau situa-se no de relativizar inconscientemente os modelos culturais herdados do passado quando baseia a pedagogia não numa necessidade anónima mas numa liberdade individual, associando-a ao princípio do acesso à cultura.
O autor considera que é isto que faz de Rousseau o pai da pedagogia negativa ou não diretiva. Como explica Resweber (1988, p. 23), a educação negativa ou retrógrada significa que existe uma "segunda leitura". Ou seja, preconiza-se que a criança passe primeiro pela experiência da qual, de seguida, será fornecida a chave.

Mais tarde, a escola de Hamburgo considera que, só abolindo a instituição alienante, se retira também a posição autoritária do mestre, ponto a que Rousseau não chega, segundo esta corrente de pensadores. Resweber (1988, p. 25) exemplifica as teses da escola de Hamburgo com a escola que Tolstoi cria para os filhos dos camponeses e com a escola que Neill (1970a, 1970b) funda em Summerhill, mas também com as experiências alemãs, de escolas em autogestão, animadas por professores-camaradas.
Para o autor existe nesta corrente uma confusão entre o deixar-crescer e o deixar-fazer. Resweber utiliza o célebre estudo de Lewin – ao qual os percursores da pedagogia institucional também atribuem importância, quando conceptualizam a reunião do conselho – em torno dos grupos autocráticos, os anárquicos do "deixar-fazer" e o modelo democrático, propício à negociação, sendo por isso aquele que "*cria o espaço de vida favorável à adaptação às diversas situações e à criatividade*" (1988, p. 27), para sustentar a sua afirmação.

A pedagogia negativa, que preconiza que a criança passe pela experiência para depois receber a chave explicativa, fortalece o pensamento em relação à centralidade da criança, presente nos estudos desenvolvidos na área da psicologia da criança. Em 1913, Claparède (1962, p. 6) assina a introdução à tradução de *The School and the Child: Being Selections from the Educational Essays of John Dewey*, da autoria de Pidoux. Refere o contacto de Dewey com Hall, famoso, na época, pelo seu trabalho em relação à psicologia da criança, lembrando que ambos estavam convencidos que a pedagogia tinha que partir da criança. Segundo o autor, ambos terão proclamado que a pedagogia devia sofrer uma "*revolução copernicana*", expressão retomada por Meirieu (1996, p. 57) atribuindo-a a Claparède. Este relata como Dewey, colocando o trabalho da criança no centro da atividade, terá procurado, numa loja de mobiliário escolar, mesas adequadas para as atividades que as crianças realizavam na escola

que dirigia. Perante o seu pedido, o lojista terá observado que Dewey queria móveis que permitissem às crianças de executar trabalho, enquanto só havia móveis para fazer as crianças ouvir. Ao qual o Dewey terá respondido que isso ressumava toda a educação tradicional.
Parece bastante claro que John Dewey se refere à forma escolar hegemónica aqui apresentada como "educação tradicional" e que ele propõe uma forma escolar de aprendizagem diferente dessa variante: "*Aprender? Claro. Mas viver primeiro, e aprender através da vida e na vida*". (Claparède, 1962, p.16).

Claparède explica o que considera ser uma educação funcional, que tem em conta as descobertas da psicologia empírica, revelando a aprendizagem como um processo integrado, enquanto a pedagogia se ficou pelo treino de habilidades separadas umas das outras. Na escola, segundo o autor, continua-se a pedir às crianças para ouvir, quando não desejam escutar nada; de falar, escrever, redigir, quando não têm nada para dizer; de as fazer observar sem haver nenhuma curiosidade prévia. O autor argumenta que o que descreve como educação funcional é exatamente o oposto: a criança, ser vivo, atua como o adulto. A vida da criança é um todo. Claparède lembra que Rousseau já tinha abordado uma conceção funcional da educação, em *Emile* (1962, p. 22).
Voltando à sua época, Claparède evoca as "*arbeitschulen*" de Kerschensteiner. Este pedagogo alemão, conhecedor do trabalho de Dewey sugere a substituição das escolas livrescas (*buchschulen*) por escolas de trabalho (*arbeitschulen*). Claparède fala neste contexto também do neerlandês Jan Ligthart, que em 1885 desenvolve uma pedagogia que define como "concêntrica". Ligthart considerava que era possível desenvolver um conjunto de atividades diferentes a partir de um foco, um ponto de interesse, que preferia buscar na vida real em vez de nas populares "placas de parede" com cenas da vida quotidiana que serviam de apoio aos mestres-escola quando passavam informação aos alunos. Vinte anos antes de Montessori e Decroly e quase trinta antes da "*Maison des petits*" do próprio Claparède, o pedagogo neerlandês colaborou com a elaboração de material didático baseado em histórias e palavras de referência. Em oposição com as ideias do próprio Ligthart, este material, conhecido nos Países Baixos e na Flandres como "*het leesplankje*", irá ser utilizado, sem grandes alterações, nas escolas públicas, até ao início dos anos '80 do século passado[28].

Entretanto, na Bélgica do fim do século XIX, oficialmente ainda maioritariamente francófona, Decroly irá adotar uma técnica de ensino da leitura parecida, a que chamará de método global, recuperando o termo de Nicolas Adams, precetor contemporâneo de Rousseau, que em fins do século XVIII já tinha desenvolvido uma abordagem global da leitura para as crianças de famílias ricas com quem trabalhava. Este método global será retomado e novamente adaptado tanto por Foucambert como por Célestin Freinet. Este último intitula a sua adaptação de "método natural". Todos estes métodos são muitas vezes postos em oposição a métodos alfabéticos ou silábicos, enquanto existe uma tendência de combinar elementos dos dois métodos nos preceitos utilizados para a forma escolar hegemónica, na qual a atividade do professor é mais importante do que a atividade dos alunos. Para alguns críticos da escola, como Ferreiro e Teberosky (2008), é esta abordagem mecanizada e ritualizada que leva as crianças a decifrar e copiar em vez de lerem e escreverem.

Dewey escreveu no início do século XX que se observa, nos jardins-escola, trabalhos manuais reduzidos a uma série de tarefas ordenadas e constata que se alega que os alunos devem saber como utilizar as ferramentas antes de passarem a uma construção efetiva, ou seja aprende-se antes para produzir depois. Constata os mal-entendidos em torno da "aula prática" que continua a ser uma familiarização com as qualidades de objetos, ou seja, continua-se a querer que tudo se aprenda antes de produzir.

A pedagogia negativa ou a pedagogia antiautoritária colocam a criança no centro da atividade. Procura-se estimulá-la, com artefactos ou com histórias do real. Os promotores de variantes da forma escolar nas quais a livre atividade das crianças serve de motor para a aprendizagem, como no caso de Summerhill, mas também em outros casos que se inscrevem no movimento da educação nova, não se preocupam necessariamente com a sua generalização. Constata-se, entre os pedagogos da viragem do século XIX para o século XX, uma crescente preocupação para organizar escolas com formas escolares outras que aquela que se baseia num modo transmissivo de ensinar, interessando para estas variantes uma burguesia iluminada que parece adotar o lema alegado por Perrenoud (2005) como "*faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*".
Os pedagogos do início do século XX perceberam, de modo geral, e como o irá formular Charlot mais tarde, que o escolar é uma criança com a necessidade de aprender:

> "O aluno é antes de mais uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, no mundo dele, de uma diversidade de conhecimento e saber."[29] (1997, p. 35).

Do mesmo modo, Tyack e Cuban (1997) falam da forma escolar, na qual os aspetos de *bricolage* que individualizam a relação de cada um com o trabalho, são importantes para a aprendizagem e evocam a atividade do pedagogo, atento ao potencial de cada um dos seus alunos:

> "Tem nos acontecido de pedir as pessoas, quando falamos de reformas escolar com a grupos da sociedade civil, de recordar as melhores experiências que tiveram enquanto aluno da escola pública. Quase sempre, lembram-se da influencia de um ou outro professor que lhes desafiou para desenvolver o seu potencial, que avivou um assunto, ou quem deu ajuda em momentos mais complicados. Há aqui uma notável coincidência com o que professores disseram ser a sua maior satisfação profissional e sentimento de trabalho feito: ver como os seus alunos crescem intelectualmente e madurecem como pessoa."[30] (1997, p. 136).

Colocar a criança no centro da atividade facilita a sua aprendizagem. Quando tal acontece, existe uma interação com o saber. Charlot (1997, p. 74) realce a importância deste facto: para ele, o conhecimento é relação na ação e o processo é que conduz a adotar uma relação de conhecimento com o mundo que terá que ser o objeto de uma educação intelectual e não da acumulação de conteúdos intelectuais.

A interação com o saber no grupo com poder regulado

Crítico da educação escolar, o pedagogo alemão Geheeb, foi fundador da *Odenwaldschule* que se demarcava das escolas públicas da época, por permitir e estimular, desde a sua criação em

1911, a coeducação entre rapazes e raparigas, na Alemanha, só generalizada na década de ’60 do século XX. Mas a *Odenwaldschule* que ainda existe[31], é sobretudo conhecida pela organização de percursos flexíveis de aprendizagem e pelo processo de cogestão por parte dos alunos através de assembleias de escola, importante para os aspetos emancipatórios que as relações sociais no contexto escolar permitem.
A experiência escolar aparece como suporte importante, bem como os processos flexíveis, em combinação com os momentos de diálogo, negociação e aprendizagem da tolerância. Assim, Geheeb precede o sentido Freiriano[32] dado à conscientização, sendo esta necessária à emancipação. Lembramos aqui Rochex (1995, p. 260) que considera o processo de emancipação como o processo de elaboração da própria historicidade do indivíduo, diferente dos progenitores, mas que se constrói com o consentimento destes.

Voltando aos percursos flexíveis, estes podem ser interpretados como um alargamento do conceito do trabalho individualizado, sejam derivados do plano Dalton, seja do trabalho baseado em material autocorretivo, associado a um plano monitorizado de estudo. Se por um lado, se rompe com o grupo-turma e desta forma se evita a homogeneização à força, que a forma escolar hegemónica preconiza, por outro lado procura-se que o grupo tenha maior expressão, quebrando a relação dual com o mestre. Tanto no caso da escola de *Odenwald*, como mais tarde na de Summerhill, mas também recentemente na proposta da escola pública portuguesa EBI Aves/São Tomé de Negrelos (conhecida como a escola da Ponte), existe uma assembleia de escola, que possibilita aos alunos a participação na regulação das relações sociais e, eventualmente, uma cogestão da escola.

Geheeb integra, depois de 1925, a liga internacional da Educação Nova, juntando-se a outros pedagogos da época, responsáveis pela criação de escolas com uma forma escolar na qual a organização das aprendizagens recorre a, de acordo com a sua definição, “métodos ativos”. Considero importante referir estas variantes de formas escolares de relações sociais, porque integram-se naquelas que desenvolvem uma prática democrática-no-ato, obrigatório para um qualquer educador que profira um discurso democrático, como o lembra Paulo Freire:

> “Não importa em que espaço escolar trabalham, na escola básica, no ensino médio ou na universitária, no ensino profissional ou na educação popular, informal, não têm, educadores e educadoras progressistas, outro caminho senão o da coerência entre seu discurso democrático e sua prática igualmente democrática.” (2002, p. 226).

Contrariamente à forma escolar que solicita uma reorganização do próprio espaço educativo, de que os projetos referidos e os centros escolares de Illich (1985) já mencionados são exemplo, existem, no mesmo grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores, os que se desenvolvem dentro da organização existente e com o grupo-turma estável, onde surgem práticas democráticas baseadas na comunicação e na discussão em relação às tarefas individuais e de grupo.
Encontramo-las com Célestin Freinet, cujas ideias iniciais estão próximas das puerocentradas dos pedagogos da Educação Nova. Em 1943 escreve em *Vers l’école du peuple* (reeditado em 1969) que defende a educação através do trabalho, uma cultura fruto da atividades das próprias crianças, uma ciência que nasce da experiência e um pensamento que deu atenção prévio ao assunto em discussão.

Freinet confronta-se com as questões do poder, depositado no professor-funcionário, quando procura romper com a educação nova, e cria o movimento da escola moderna francês, para a escola que quer para todos e não só para uma elite intelectual e burguesa. Para mudar a relação mestre – escolar, algum tipo de partilha é necessário. O cooperativismo, no qual Freinet participa ativamente, irá levá-lo a introduzir a cooperativa escolar, cogerida pelos alunos à qual voltarei no próximo ponto. A organização coletiva do trabalho, acentuada pelos ateliers de produção e de impressão de textos livres que Freinet proporciona na sua turma, também obriga a uma gestão coletiva.

Sérgio Niza considera que o corte de Freinet com a Educação Nova não é radical. Na sua essência trata-se de uma proposta puerocentrada, onde existe uma preocupação para negociar com as crianças a cooperativa dos ateliers produtivos e a própria gestão dos ateliers, o que significa um início da organização partilhada do espaço e do tempo:

> "A escola nova é um sistema pedocêntrico em que o aluno como indivíduo é o centro de toda a atividade. A carta da Escola Moderna Francesa, produzida já nos anos 60, mantém um objetivo pedocêntrico, mas, contraditoriamente, Freinet utilizou a cooperativa e a organização como formadoras do caráter, da cidadania..." (2001, p. 44).

Para Sérgio Niza, Freinet, convicto cooperativista, percebeu que a gestão cooperativa podia ser uma forma para alterar as relações na escola, antecipando-se de certa forma ao debate analítico e crítica que a pedagogia institucional e a pedagogia crítica irão introduzir. Sérgio Niza (2012, p. 409) lembra que as propostas de Freinet de abordagem cooperativa das aprendizagens, e que Cousinet também já tinha esboçado como a teoria das aprendizagens cooperativas, foram importantes para uma participação dos alunos. Mas é a pedagogia institucional e as experiências de autogoverno escolar, como relatadas por António Sérgio que irão impulsionar a aprendizagem em cooperação à dimensão da organização instituinte[33] sedente da linguagem escrita mobilizadora e organizadora.
Pelo contrário, quando a organização da escola conduz para uma forma na qual as relações são hierárquicas, a escrita só pode ser um exercício enviesado de sentido comunicativo. Como Vygotsky já tinha constatado no início do século XX,

> "até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita." (2007b, p. 125).

Uma forma escolar de relações sociais de conceção democrática participativa, baseada num entendimento da utilização do poder, diferente da aceitação do poder previamente instituído nessa forma, mesmo se por um representante da escola da sociedade democrática anuncia-se. Não se trata, para Lobrot (1972, p. 5) de uma mera mudança de técnicas pedagógicas. Este sociólogo que teorizou a pedagogia institucional, afirma que está obviamente a favor das técnicas Freinet e dos "métodos ativos" da escola nova, até do ensino programado. Mas, avisa, essas técnicas não alteram verdadeiramente a natureza da relação porque não vão ao fundo do problema. Para Lobrot, a relação de alienação, a relação autoritária não pode ser a base da relação entre professor e aluno, razão pela qual tem que ser destruída.
O que parece inquestionável é que, através do trabalho de pedagogos que refletem acerca da

relação que existe numa sala de aula, simultaneamente com o poder e com o saber, a criança toma o seu lugar, ao lado do aluno, que deixa de ser coisificada. Mesmo que continua a ser objeto da relação entre o professor e o saber, no triângulo professor-saber-aluno de Houssaye (2004: 38), faz também do saber o objeto da relação entre o mestre e o aprendiz, em contextos magíster- ou puerocentrados.

Em modo de resumo, constatamos que, logo que a criança começa a existir, na escola, não como aluno infantilizado, no sentido de *privado da palavra*, mas como portador de uma vontade expressa, é possível conceber uma forma escolar de relações sociais que abraça pressupostos pedagógicos puerocentrados em vez de magistrocentrados, num paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade e Cosme, 2010) que favorece a relação ao saber.

O poder e o saber na turma instituinte

Abordei nas páginas anteriores o grupo de formas escolares de relações sociais que se situam no centro, entre os dois polos do *continuum* de formas sugerido. São formas escolares de relações sociais com crianças que ganham um papel mais ativo no trabalho de aprendizagem. Neste e no próximo ponto abordarei um terceiro grupo de formas escolares de relações sociais, que situo no polo de *continuum* oposto ao polo do primeiro grupo. Neste grupo de formas escolares, os aspetos sociais de co-construção de uma proposta de trabalho e o papel instituinte do grupo ganham protagonismo. Aqui, tendo o conhecimento prévio do currículo formal, exterior ao grupo, a turma mune-se dos instrumentos necessários para avaliar a sua ação em consonância com o seu próprio currículo, cruzado com a obrigação formal e externa. A complexa gestão das aprendizagens que decorre desta, origina variantes da forma escolar de relações sociais que transformam, no microcosmos da sala de aula, uma relação hierárquica e vertical numa relação de poder que tende para o horizontal e onde a autoridade de cada um advém do contributo refletido que introduz na comunidade de aprendizagem que assim se procura criar.

Retomo a afirmação de Lobrot da página anterior. Ela faz antever que, desde que todos tenham autoria para negociar o espaço, o tempo e o trabalho de aprendizagem, a relação da criança com o saber-conhecimento torna-se possível. Tem o adulto disponível como mediador e provocador na exata medida em que este se liberta das técnicas e dos artefactos didáticos, como veremos mais a frente. Fernand Oury dizia que, nas turmas que dirigia, ano após ano, o primeiro trabalho consistia em transformar alunos novamente em crianças, com desejo de aprender. Mas já no início do século XX, alguns pedagogos e psicólogos relacionaram o trabalho centrado nas crianças com a tomada de decisão em grupo, o que não era necessariamente o caso para as propostas puerocentradas que encontraram também o seu lugar na forma escolar de relações sociais com sujeitos-atores.

A prática centrada no aluno abre caminho para uma forma escolar na qual a negociação e a comunicação no seio do grupo têm possibilidade de se desenvolver. Como já se anteviu, para criar os circuitos de negociação, o grupo deve ter condições de se tornar instituinte e acolhedor crítico da escrita produzida dentro e fora do grupo, o que, segundo Sérgio Niza, acontece quando a escola é liberta das técnicas e dos materiais escolares que "*só fazem*

aprofundar o fosso entre a escola e a cultura" (2012: 412). O paradigma pedagógico da comunicação (Trindade e Cosme, 2010), que possibilita o critério e a escolha (Úcar, 2011), alavancado pela antipedagogia (Resweber 1988), permite esboçar a turma como comunidade de aprendizagem, revestindo-se de uma forma escolar de relações entre sujeitos-atores e autores, com a qual a própria aprendizagem da relação com o poder faz parte da *praxis*, abrindo espaço para uma relação dialética com o saber.

Vimos no ponto anterior que a antipedagogia questiona a instituição escola de várias formas. Resweber (1988) evoca Foucault quando equipara a escola que cura a ignorância ao hospital que cura a doença. Como vimos antes, Foucault denuncia de maneira clara a reclusão à qual os utentes da escola estão sujeitos.

Porém, o que nos interessa, quando focamos a fronteira entre a forma escolar de relações sociais com sujeitos-atores e a de relações sociais entre sujeitos-atores e autores, é a crítica relativa à interação com o saber, bem como a crítica ao estatuto do professor. Para Resweber (1988, p. 35) a corrente da antipedagogia procura conceber e apresentar de outra forma os conteúdos do saber e as relações entre as pessoas do grupo-turma.

Nessa corrente, argumenta Resweber, há quem transfira para o grupo o poder e a regulação interna que se impõe, deixando ao professor o papel de clarificador. Mas este papel, quando executado no seio da instituição, cria uma instituição dentro da própria instituição, na qual o professor-secretário passa a ser representante de um poder demagógico. O autor argumenta que é por não conseguir resolver as contradições que a antipedagogia se cria a si própria, quando reproduz as relações institucionais da instituição que critica, que esta acaba por encontrar a pedagogia institucional. Resweber situa esta proposta como ligada à psicossociologia das relações humanas e à psicologia social nas suas aplicações psico- e socioterapêuticas. Os fundadores originam várias correntes, das quais vale a pena destacar duas. A primeira, socio-analítica, com os teóricos Lobrot e Loureau, irá aprofundar a análise institucional e considerar as dimensões económicas e políticas da instituição. A segunda, psicanalítica, com Fernand e Jean Oury e Aida Vasquez, insistirá na dimensão relacional e na atividade instituinte da instituição. Resweber acompanha outros autores, já referidos, na afirmação que a pedagogia institucional altera a relação entre professor e aluno. De dual passa a ser triangular, incluindo a instância institucional, tornando este o foco em situação de conflito. Na sua forma mais simples, como afirmava Fernand Oury, o sabão e o seu uso torna-se uma instituição, instituída pelo grupo, crianças e adulto.

Para Vasquez e Oury (1967) a pedagogia institucional situa-se através, e à medida que os revela, dos elementos que a constroem: nasce na escola urbana francesa de meados do século XX, com contributos da educação nova e das ideias de pedagogos como Decroly e Ferrière. Um importante suporte vem de Célestin Freinet e das técnicas que implementa, das relações que estabelece com o meio à volta da escola. Trabalham a partir da prática e da sua análise, teorizando o que fazem e observam nas turmas. Referem a influência do pragmatismo de Dewey, e algumas pistas dadas pelas escolas do plano Dalton, para chegarem ao plano de trabalho e aos ficheiros autocorretivos. Acolhem elementos do trabalho de Makarenko, dos escuteiros de França, das albergarias de juventude e da pedagogia libertária. Devido ao trabalho de Fernand Oury com as "*classes spéciales*" da escola suburbana de Paris houve um forte interesse em explorar noções psicanalíticas, para esclarecer, em termos de grupo, o que

se passa numa turma (Vasquez e Oury, 1967, p. 233).

Através de monografias que contam a *praxis,* escritas por professores que lecionam em monodocência, Vasquez e Oury (1977) apresentam uma linha de trabalho, em *classes cooperativas* levando à teorização desta prática, para a qual o psiquiatra Jean Oury propôs, em 1958, o termo *pedagogia institucional*. Pain (2009, pp. 93-108) transcreve a este respeito parte dum artigo de Jean Oury, no qual este explica, em 1962, a relação que vê entre a complexa prática terapêutica institucional e a pedagogia institucional: ambas são transformações no interior das células das grandes arquiteturas – hospitais e escolas – que considera idênticas no tipo de problemas que põem a uma sociedade em pedaços, ainda não recomposta da experiência concentracionária da segunda guerra mundial do século XX.
Nestas estruturas, literalmente ou simbolicamente panóticas, alguns meios proporcionam a palavra. Para Fernand Oury, não é uma questão de passar e muito menos de dar a palavra, porque dá-la é exatamente isso: uma oferta da elite, uma oferta de cultura. Aqui trata-se de tomar a palavra. Para o conseguir, deve existir um espaço onde se aprende esta relação com a palavra, que é uma relação com o poder. A *classe cooperativa* apresenta-se como um espaço-tempo organizado pelo grupo e organizador para cada indivíduo do grupo, um espaço duplamente interativo: interativo para todos os membros do grupo que o constituem, mas interativo também com o exterior. Neste espaço de liberdade negociada, o trabalho tem sentido para quem o empreende.

Snyders (1975) identifica a vertente da pedagogia institucional de Oury e Vasquez como aquela que chama a atenção pela não diretividade, que aparece em projetos de trabalho derivados da pedagogia negativa ou não autoritária, fora do contexto da escola de massas. Para o autor, Oury ultrapassa as ilusões habituais em relação à espontaneidade da criança ou do grupo de crianças e aos milagres que supostamente produzem. Como os educadores podem facilmente testemunhar, se nos limitarmos a deixar falar as crianças num ambiente agradável e não controlado pelo adulto, estas irão rapidamente imitar tudo o que a família ou a sociedade estabelecida lhes dita. Vasquez e Oury são perentórios a este respeito:

> "Seria uma ilusão pensar que basta deixar falar as crianças sentadas em círculo para que a ordem se instale no caos das relações assim reveladas."[34] (Vasquez e Oury, 1967, p. 92).

Mais uma vez, não há que confundir poder com autoritarismo. Nos seus escritos, Vasquez e Oury (1967, 1977) consideram que a organização de um grupo implica a regulação do poder no grupo. Esta regulação não se consegue, fazendo desaparecer o poder como por magia. Não se aprende a negociar o poder num contexto onde o adulto se recusa a debater o poder. Quando o adulto abdica conscientemente da função hierárquica de representante da ordem e de instaurador da obrigação coerciva, tem também a consciência que terá de trabalhar com o grupo para que a regulação negociada surja. O grupo aprende a reconhecer a autoridade, o aconselhamento de quem fala com conhecimento de causa. Crianças com histórias de vida diferentes entre si e diferentes da história de vida do adulto que os acompanha, falam com autoridade daquilo que conhecem. Cabe ao adulto relacionar o conhecimento interiorizado com a informação exterior disponível, criando contextos nos quais os circuitos de comunicação se conseguem desenvolver. Não é a mesma coisa, abdicar do poder coercivo e

criar circuitos de comunicação, ou conferir poder aos súbditos. Macedo fala do paternalismo subjacente que não liberta, mas provoca uma relação de dependência. Neste caso, pedagogos e educadores, até bem-intencionados, organizam ciclos de trabalho para que as crianças sejam "capacitadas" de intervir no mundo, mas caem numa armadilha:

> "Em vez de edificarem estruturas pedagógicas que possibilitam aos estudantes oprimidos conferir *empowerment* a si próprios, proclamam paternalmente ter de conferir *empowerment* aos alunos. Este tipo de posição conduz àquilo que eu habitualmente designo de chulos da literacia e da pobreza." (Macedo, 2008, p. 18).

O paternalismo romântico e caridoso, associado à falsa generosidade, ao qual Macedo (2008, p. 20) testemunha Freire se ter oposto violentamente, são expressos em situações que revelam paternalismo pedagógico. Os educadores pseudocríticos, segundo o autor, recorrem a abordagens instrumentalistas para o ensino da língua, às quais dizem que tinham renunciado. Estas abordagens, continua o autor, a literacia instrumentalista tanto para os pobres, como, numa versão mais sofisticada, para os ricos, desenvolvida ao longo dos cursos universitários de especialização, têm um elo em comum: ambas impedem o desenvolvimento do pensamento crítico. Macedo termina, afirmando que se esta incapacidade de associar a leitura do mundo com o próprio mundo, quando não combatida, debilita as instituições democráticas já por si frágeis e repletas de assimétricas relações de poder, expoente da natureza hipócrita das democracias representativas.

Vasquez e Oury (1967: 201) recordam que Freinet já procurava evitar a "escolástica"; renunciava ao trabalho específico da escola, evitava rituais como as filas de entrada, o "*sentar-se e cruzar os braços*". Não deixava as crianças fazer deveres e exercícios em que não se entendia nem o sentido, nem a utilidade. Esta escolástica, presente em tudo o que a escola extrai da sociedade e transforma em objetos escolares, continua visível em simulacros de órgãos de decisão instalados em turmas ou escolas, com o nome de assembleia, gabinete, observatório, sem que esteja explicitado qual é o poder de decisão que lhe é efetivamente concedido. É diferente conceber um órgão instituinte, no qual uma comunidade inteira participa, e no qual se ensaia e regula a relação entre a liberdade individual e o compromisso coletivo, da organização de debates acerca da civilidade, sem efeitos práticos.
Vasquez e Oury (1967, p. 193) constatam, que as análises em relação à escola obrigatória urbana, muito diferente da escola do campo, não são muito frequentes até meados do século XX, apesar da sua grande importância social. Os autores verificam que à data da publicação de *Vers une pédagogie institutionnelle*, mais do que analisar a situação, se continua a descrever a relação entre o escolar e o seu mestre-escola sem ter em conta como estes estão aprisionados numa estrutura que lhes condiciona o seu comportamento. A pedagogia institucional certamente contribuiu para a discussão em torno do poder na escola, onde se exerce por delegação. O professor, fiel depositário deste poder, mas ciente da capacidade instituinte do grupo, recorre-lhe, para criar uma situação insólita em relação à forma escolar hegemónica, dentro da instituição. Lobrot (1972, pp. 214 e. s.) observa que tal significa que quem detém o poder, ou seja, quem tem a possibilidade de impor a sua vontade pode também renunciar a fazê-lo, enquanto os outros têm o poder para fazer isso mesmo. Quem detém o poder e abdica dele não pode, na organização, ser substituído por outro membro do grupo, uma vez que mais ninguém foi investido pela Autoridade Superior. Quem renuncia ao poder

que detém legitimamente cria um sistema de relações globais que se pode prolongar no seio das organizações.
Como Lobrot, Vasquez e Oury representam as relações de poder na turma instituinte como sendo a estrutura do *Atomium*, enquanto as relações de poder fora da turma continuam a configurar-se em *Torre Eiffel*: os autores lembram (1967, p. 107) que, na escola centralizada, o mestre-escola é "*coberto*" pelo diretor, por sua vez "*coberto*" pelo inspetor, por sua vez "*coberto*", … etc, significando que o inferior "*tem a honra de solicitar a autorização*" enquanto o superior transmite diretivas.

Na forma escolar de relações sociais onde a turma instituinte se organiza no uso do poder, as relações entre os elementos do grupo ganham outros contornos. Como referido anteriormente, Carra e Pagoni (2007, p. 51) acompanharam a transformação de uma escola na zona suburbana de Lille e sublinham duas dimensões do trabalho: a responsabilidade e a autonomia por um lado, o relato (a relação) junto ao coletivo e a cooperação por outro: não se trata de ser o melhor da turma, mas de desenvolver competências postos ao serviço do grupo.

Ensaios de democracia no microcosmos

Procurando aperfeiçoar a gestão participada de um espaço e um tempo, assim como o seu significado, os instrumentos de regulação e análise conheceram e conhecem desenvolvimentos conceptuais. Em muitas situações, começaram como simples reguladores da vida interna do grupo.

Atualmente, existem várias propostas de gestão cooperada do espaço-tempo para quem constitui uma turma instituinte. Uma delas consiste na gestão participada do plano curricular desejado pelo grupo / turma, planeada e executada por crianças e um ou mais adultos, cada um à sua maneira de aprendente, com o plano de estudos imposto pelo poder central. Para o efeito, existe a continuada reflexão em relação à utilização do poder na turma. Esta tem dado origem a uma proposta de conselho de cooperação educativa, que, em Portugal, tem sido concetualizada por práticos e investigadores oriundos do Movimento da Escola Moderna (Nóvoa e Vilhena, 1996; Serralha, 2007; Niza 2012) e tem as suas raízes na pedagogia institucional e no cooperativismo escolar de Célestin Freinet e nas experiências de autogoverno escolar relatadas por António Sérgio.

Como vimos no ponto anterior existem, logo no início do século XX, exemplos de governo de crianças, como a república de crianças descrita por Paul Geheeb ([1930] 2001), ou a assembleia de escola de Summerhill (Neill, 1970a). Estes dispositivos regulavam aspetos da vida interna da turma e da escola. As assembleias da cooperativa que Freinet concetualizou, quando rompeu com a educação nova e propôs a escola popular, envolviam as crianças na gestão financeira da cooperativa que garantia a aquisição dos materiais necessários para as diferentes oficinas de trabalho existentes na turma. O termo assembleia foi substituído por conselho da cooperativa, que na pedagogia institucional é muitas vezes simplesmente identificado por "*le Conseil*", ou "*conseil de la classe coopérative*" nas décadas de 1960 e 1970 (Vasquez e Oury, 1967). Pochet e Oury (1979) exemplificam a relação com o poder numa

turma nos arredores de Paris, quando publicam um livro sobre o conselho, no contexto da pedagogia institucional. Aí, Fernand Oury escreve, depois de observar como Catherine Pochet reorganiza a turma e as suas relações sociais:

> "Ora ora! Ela começa com o Conselho, a pedra angular das instituições. Ela leu certamente Vasquez-Oury: "começa por onde consegues, por aquilo que gostas". […] Catherine quer continuar a anotar o que é dito no Conselho. Será que consigo ajudá-la para apanhar através do discurso das crianças aquilo que vai dar a palavra e o poder a todos, como as instituições internas se desenvolvem?"[35] (1979, p. 30).

Este questionamento, exemplo do trabalho reflexivo que carateriza os grupos de trabalho da pedagogia institucional, e que encontramos também nos grupos de autoformação cooperada, no MEM, acompanha a ação desenvolvida com as crianças na escola. No caso específico do conselho, os procedimentos subjacentes remontam, em parte, a algumas das rotinas que Freinet consagrava com os seus alunos quando aborda a reunião da cooperativa escolar. Descreve-os no livro *L'école moderne française* em 1943, reeditado com outro título, três anos depois da sua morte e conta que a história começa no sábado ao fim do dia, quando a última hora de sala de aula é reservada para a reunião semanal da cooperativa escolar (1969, p. 73). Freinet explica que depois de discutir as questões relacionadas à cooperativa, é feito a leitura do "jornal de parede" que representa uma avaliação profunda da vida comunitária na escola durante a semana que se passou. Na folha de grandes dimensões, existem três colunas: "criticamos… felicitamos… pedimos".

Freinet (1969, p. 125) preocupa-se com a autenticidade da gestão da cooperativa, e explicita o papel das crianças, constituídas em sociedade de crianças que decidam e administram a vida escolar e não se limitam a verificar o pagamento da quotização mensal.

Para Vasquez e Oury (1967, p. 71), a turma é gerida pelo grupo de alunos e o professor. As transformações, os arranjos, as alterações de disposição são decididas "*en Conseil de Classe Coopérative*". Na descrição que fazem deste conselho, consideram importante que o grupo de crianças e o seu mestre-escola se administrem a si próprios, na organização do trabalho e nas atividades que motivam. Os autores sugerem que tomar em mão a sua própria administração, o seu próprio presente e o seu futuro, é talvez o que importa. Esta abertura sobre o mundo, a precisa organização do trabalho, a diferenciação de lugares e momentos, criam um universo de trabalho eficaz e muito formador (*idem*, p. 63).

Para Lobrot (1972, p. 215) a pedagogia institucional defina-se portanto pelo o vácuo de poder criado no grupo o que dá uma oportunidade para o mesmo grupo se organizar e se criar as instituições que lhe convém, graças às iniciativas divergentes entre os participantes. A instalação do conselho e de um sistema autorregulador[36] em sala de aula não é fácil e faz de todos os participantes, incluindo os adultos, aprendentes, em determinados momentos. De forma minuciosa, Pochet e Oury (1979) descrevem episódios de frustração, quando a professora, que quer avançar para outros assuntos, tenta atropelar a discussão e passar por cima de alguns problemas da turma. Com a mesma minúcia, os autores descrevem como o Conselho fixa regras com força de lei constitucional, que irão marcar as relações sociais no interior do grupo. Mais uma vez, há processos de aprendizagem coletiva, que passam por períodos de experimentação antes de decidir que uma determinada regulação tem sentido:

> "Todos participam: todos esforçam-se para não se rir dos outros. Um período de

> experimentação da regra, com inevitáveis retrocessos. Não pode haver aqui sanções: estamos em fase de ensaio.
> Acontece às vezes que a decisão que foi tomada se revela completamente irrealista. No presente caso, depois de algum tempo, já quase ninguém ri-se de outros membros do grupo: funciona, logo é possível e num próximo Conselho, com o acordo de todos… *"não me ri dos outros" torna-se lei*.
> É uma lei caligrafada, afixada, por não ser possível gravá-la na pedra. A nossa lei, lei para eles, lei para nós, ponto de luz, referência e recurso em futuros tempestades."[37] (Pochet e Oury, 1979, p. 70).

Ligeiramente diferente, num outro contexto, descrito por Carra e Pagoni (2007, p. 44), os professores distinguem as leis da sala de regras. Associam as leis à constituição, enquanto as regras são votadas. Um dos professores observados explica que uma regra é retirada ou substituída se não funciona; uma lei não se altera, mas é capaz de ser novamente traduzida ou explicitada: o que significa "*respeitar os outros*"? As autoras recorrem a Foucault (2007, p. 46) quando distinguem o direito da disciplina: enquanto a disciplina, instalada pela norma, antes julga os indivíduos e as disposições, o direito julga atos e factos..
Carra e Pagoni (2007, p. 31) interessados em estudar a socialização escolar na qual a criança tem um papel ativo no processo da sua própria socialização e constrói a sua identidade social através das transações com o grupo, constatam a eficácia da regulação. Observam que num espaço de três semanas, a violência nos corredores desaparece quase por completo.

Em Portugal, as referências ao Conselho, e mais tarde ao conselho de cooperação, antes referido como assembleias, surgem nos textos do MEM nos finais da década de '80 do século XX, ainda que na tradução dos livros de Vasquez e Oury, em 1977, numa coleção da editora Estampa, coordenada por Sérgio Niza, o "*conseil de coopérative*" esteja traduzido por "*conselho de cooperativa*". Em finais dos anos '80, quando estuda a regulação do trabalho numa das turmas da Voz do Operário da Ajuda, Sofia Faria recorre a Oury e Vasquez para descrever a reunião de regulação e escreve: "*Assembleia de turma: Segundo Vasquez e Oury, o conselho pode tornar a palavra eficaz, permitindo ao grupo reencontrar a linguagem que momentaneamente lhe fazia falta*." (1989, p.30).
Sérgio Niza (1991, p. 27-30) propõe nessa altura, alegando o trabalho e a reflexão de vários professores, entre os quais Clara Felgueiras, evoluir do termo *assembleia* para *conselho* e do termo *jornal de parede* para *diário de turma*[38]. Mais tarde, o autor volta a referir a evolução da Assembleia da Cooperativa do Freinet para o Conselho associando-o ao trabalho dos sócio-institucionalistas franceses:

> "O que importa acrescentar é que a valorização das funções do Conselho como locus instituinte da vida em desenvolvimento do grupo turma em cooperação, deve-se à forma como soubemos no MEM acompanhar e dialogar nos anos 60-70 com as posições conflituantes, mas inovadoras, dos que criaram a Pedagogia Institucional em França, por vezes com violência, acaso excessiva, para com Freinet." (2003, p. 4).

No mesmo artigo, Sérgio Niza frisa, quando aborda o conselho:

> "Há aqui uma transformação qualitativa que importa sublinhar em relação à assembleia da cooperativa escolar, criada por Profit e utilizada talentosamente por Freinet, que gere formalmente os bens, as técnicas e os comportamentos sociais de uma turma ou escola." (2003, p. 3).

Como se verá no 2º volume "*Memórias à sombra da figueira*", a escola da Voz do Operário da Ajuda acompanha conceptualmente esta mudança no período estudado, mesmo se a introdução dos novos termos demora mais alguns anos[39]. Entretanto, Sérgio Niza explicita o Conselho como *o Conselho de Cooperação da Turma* (1998b, p. 88), introduzindo-o como instrumento estruturador para a organização social do trabalho de aprendizagem, no 1º ciclo. Conceptualizado assim, o Conselho é composto por diferentes momentos ao longo da semana. Inclui o momento diário de acolhimento, prolongado na segunda-feira para esboçar o plano da semana, bem como o momento de balanço, também diário, ao fim de cada dia de trabalho. Uma vez por semana, normalmente à sexta-feira, o conselho de cooperação da turma estende-se pela tarde, permitindo primeiro o fecho dos planos individuais, seguido do Conselho Semanal de Cooperação, onde se lê e debate o diário de turma e se faz o balanço do trabalho da semana.
Como referiu Oury, o conselho é certamente o instrumento de trabalho mais complexo e difícil de gerir, tanto para o grupo como para o professor. Irene Santos (2004, p. 164 e. s.) observou este conselho de cooperação de turma, na escola da Outurela. Constatou como é perturbador para as crianças não haver a figura de adulto infalível, com capacidade de resolver todos os conflitos ao mesmo tempo; existem momentos de grande tensão interna, quando o professor renuncia conscientemente ao poder delegado pelo superior e passa o poder ao coletivo do qual faz parte.

A partir de 2007, e com o trabalho académico de Filomena Serralha que acompanhou durante quatro anos as reuniões de regulação na turma da professora Inácia Santana, surge o termo de *conselho de cooperação educativa*. Serralha (2007, p. 164) refere-se, com este termo, aos momentos de partilha e de decisão anteriormente já referidos por Niza (1998b) e realça o "ler, contar e mostrar" de, no máximo, meia hora diária.
Criam-se assim, na escola, as condições para as crianças terem um momento para participarem de maneira responsável e em cooperação nas atividades que o grupo organiza, seja qual for a sua história pessoal de vida, considera Serralha (*idem*, p. 86).
Com o mesmo nome de *conselho de cooperação educativa*, a autora (*idem*, p. 179) identifica o espaço público de encontro semanal do grupo, no qual este gere colegialmente tudo o que diz respeito à comunidade, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem da sua construção em conjunto bem como da vida em comum.
É neste contexto que Serralha volta a focar, tal como Vasquez e Oury (1967) e Pochet e Oury (1979) anteriormente, a importância da lei, diferente de uma simples regra de conduta ou de comportamento. A lei obriga cada indivíduo do grupo a um compromisso de relação social com os outros, em função do projeto coletivo que desenham para a comunidade que constituem, celebrando assim o contrato entre todos, com uma ressalva: na escola, ela só é possível através da organização cooperada do espaço, do tempo, dos materiais e do trabalho de aprendizagem (Serralha, 2001, p. 33).
O plano de trabalho da turma, o seu projeto de currículo, passa portanto pela discussão e explicitação entre todos. Para Serralha (2007, p. 161) trata-se de um contrato social efetivo negociado entre os membros de toda a comunidade.

A discussão de práticas e a investigação ao longo do século XX comprova existir, no contexto da escola, a possibilidade de desenvolver uma forma de relações sociais, na turma

considerada como um espaço-tempo definido pelo grupo que foi obrigado a ocupá-lo. Esta possibilidade abre o caminho para a aprendizagem-no-ato do exercício do poder a partir de um contrato social claro, no microcosmos que este espaço-tempo representa.

O desejo de saber

Observando a escolarização da aprendizagem, Françoise Dolto (1967, p. 10) fala de uma aberração pedagógica aquela de apostar num ritmo comum de produtividade dirigido a um nível homogéneo de inteligência atualizável. Para a pedopsiquiatra, é este sistema escolar que alimenta tantas nevroses poderosas nas crianças. A partir daí é demasiado simples relegar cada dificuldade escolar que as crianças sofrem à consequência de uma "deficiente" adaptação das famílias à escola.

Na sociedade escolarizada, a performance escolar tornou-se critério de valorização e de uma obsessiva catalogação por parte da elite, com o intuito de calcular o custo-benefício de dispositivos de formação. A correlação entre origem social e dificuldades de aprendizagem na escola leva a mal-entendidos. Charlot (1997, p. 27) admite que o insucesso escolar tem "algo a ver" com a origem social, porque se não, não haveria uma correlação entre as duas variáveis, mas é firme quando diz que a origem social não produz insucesso escolar.

O já referido estudo conduzido por Reuter (2007) corrobora esta afirmação. A investigação da sua equipa consistiu em acompanhar a reorganização de uma escola de zona suburbana operária, com elevados índices de insucesso e de abandono, perto de Lille, no norte de França, observando a intervenção solicitada de uma equipa de professores, todos sócios do *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM). De maneira desconcertante e simples, Reuter constata que "*o aluno aprende porque está protegido e seguro*" (2007, p. 24).

A securização de que fala Reuter tem a ver com condições físicas de bem-estar criadas no interior da escola e que passam por intervenções já referidas do conselho de cooperação, para tranquilizar as relações sociais no recreio e na sala de aula, mas, mais importante ainda, de ter o sentimento de encontrar nos desafios de aprendizagem um prazer intelectual que deriva do facto de desejar participar no desenlace do desafio e de entendê-lo, porque está provido de sentido.

É aqui que vale a pena lembrar as já bem conhecidas palavras de Vygotsky e que derivam dos seus trabalhos de investigação nas primeiras décadas do século XX, fundando a teoria de aprendizagem sociohistórica:

> "Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excecional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal." (2007b, p. 95).

Vygotsky explica que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. O desenvolvimento real precisa da aprendizagem para evoluir do desenvolvimento potencial. Existe assim um campo de tensão permanente, que permite que uma aprendizagem mediada por um professor ou por colegas antecipe o desenvolvimento, desde que se fique na zona de desenvolvimento proximal (2007b, pp. 100-105).

Para Bruner (2007, p. 13) este é um conceito de extrema importância, que apresenta os sujeitos de aprendizagem ignorantes capazes de compreender dado conhecimento que lhes é

exterior quando forem apoiados por um entendido, em vez de ficarem entregues a si próprios. A ZDP coloca no centro das atenções o trabalho de diálogo entre quem está mais preparado e quem está menos preparado.

Os trabalhos de Vygotsky situam-se no início da época que Vasquez e Oury (1967, p. 77) evocam, quando lembram que a escola à medida é desejada desde 1920 por pedagogos como Claparède. Os autores perguntam-se por que razão a validade de uma organização onde o professor se dirige à média da turma não é mais contestada. Argumentam que o trabalho individualizado, que no plano teórico parece perfeito, tem cativado a atenção dos investigadores. Porém, tem limites práticos, que se prendem com a importância do material de apoio e com o tempo de preparação do trabalho. A individualização pressupõe que cada criança tenha o desejo de aprender e progredir, o que pode ser uma forma de considerar o problema resolvido. Por outro lado, o trabalho individualizado pulveriza a turma e faz desaparecer a sua dinâmica potencialmente útil para instigar os "desengajados" nas atividades coletivas. O trabalho individualizado, através de ficheiros autocorretivos, é um trabalho mecanizado, útil talvez, mas não é propício para o raciocínio e reflexão. Por essas razões mais vale utilizar os ficheiros só para o que tem de ser treinado, como algumas das operações básicas.
Os autores afirmam que colocam a heterogeneidade como ponto de partida, querendo substituir a escola igual para todos que situam no século XIX, por escola à medida de todos. Por isso, instalam na turma, equipas de oficina, equipas de trabalho ocasional, equipas administrativas de gestão do material e do espaço, através de uma instituição: o conselho da cooperativa.

E, como acabámos de ver, convém insistir neste aspeto de cooperação. Não basta centrar a atenção sobre a atividade da criança. A aprendizagem não é só o resultado de um processo de autoformação. É o resultado de um duplo processo de autoformação e de trabalho cooperado. Vygotsky considera que:

> "todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades sociais, ou seja, como funções *interpsíquicas*; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções *intrapsíquicas*" (1977, p. 46).

Este aspeto da aprendizagem sugere a importância da negociação que Trindade e Cosme (2010) associam ao paradigma pedagógico da comunicação. A eficaz gestão de circuitos de comunicação favorecem a fala da criança, o que para Vygotsky (2007b, p. 13 é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. São a fala e a ação, elementos de uma mesma função psicológica complexo, que se focam sobre a solução de um dado problema.
Vasquez e Oury insistem que a criança já dispõe de um meio de comunicação mas, no início da idade escolar, não conhece a ferramenta poderosa de comunicação social que terá que adquirir, ou seja, a escrita, com tudo o que implica. Contudo, segundo os autores, a criança fala, "*e é o seu conhecimento da língua falada que lhe vai servir de ponto de partida para a aquisição da língua escrita*" (1967, p. 36).
Além de sugerir a implementação de formas escolares de relações sociais em que se cultiva a palavra e a fala em vez de reprimi-la, convém aqui também falar da necessidade de olhar de

outro modo para o relacionamento com os conteúdos que fazem parte da maioria dos currículos escolares. Para Lahire (2008, p. 45) muitas das mudanças pedagógicas confinam com a natureza dos saberes ensinados (escrita alfabética, ortografia, gramática) e com a indissociável relação especifica com a língua.

Segundo Resweber (1988), a pedagogia institucional reivindica a relação que sustenta entre o *ver* e o *saber*, relação que a escola tem como função explicitar e dominar. Neste contexto, e tal como Jacquard (1991, p. 179) faz para situar a educação, também este autor retoma a raiz latim *educere* colocando-a em relação com o verbo *instituere*:

> "Recorde-se que a etimologia latina do verbo *instituere* (*statuere-in*: colocar em, ordenar, estabelecer, organizar), embora diferente da do verbo *instruir* (*struere-in*: construir reunindo as camadas dispondo ordenadamente, criando uma trama) remete para o sentido comum de organizar, de ordenar e de compor, porque obriga o sujeito a passar por um terceiro que, apesar de ser de empréstimo, deve ser renegociado no grupo. Não há aprendizagem sem o gesto de posse através do qual o sujeito se surpreende fora de si próprio, não há educação (*e-ducere*: conduzir para fora) sem um processo de des-subjetivação cujo paradigma é a escrita, não há sujeito que não seja para-si estando fora-de-si." (Resweber, 1988: 59).

Como já afirmava Vygotsky (2007b, p. 125), a utilização da escrita como meio de comunicação tem um processo de aprendizagem subjacente diferente da utilização da língua falada. Quer se queira, quer não, o ensino da escrita continua a depender de um treino que não se compara com a apropriação da língua falada, independentemente do método de ensinar a ler e escrever.
O texto escrito requer uma construção que mais claramente é identificada como uma construção influenciada por outros. Sérgio Niza tece um comentário neste sentido, numa conversa com Américo Peças (2006, p. 155) quando afirma que no cerne do discurso existe sempre uma interdiscursividade, uma intertextualidade. Por outras palavras, a nossa fala e a nossa escrita é sempre construída com falas e escritas de outros.

Logo que se associa a relação com o saber ao desejo de conhecer, o desejo de aprender, percebe-se que a concretização deste desejo se realiza através da comunicação. A comunicação implica a reflexão do sujeito que deseja informar o outro e implica o contexto de cooperação no qual o outro deseja conhecer o que o seu interlocutor produziu. A comunicação implica também mediação entre a reflexão produzida pelo sujeito e o saber que lhe é exterior, tornado possível devido à cooperação do outro. Assim sendo, a relação entre o sujeito e o mundo, configura-se como uma relação dialética.
Charlot (1997, p. 49) evoca a sociologia da experiência de Dubet, admirando-se que esta sociologia não refere quase nada em relação à criança em confronto com o saber e com a necessidade de aprender, para se apropriar do mundo através da sua atividade, permanentemente confrontada com a questão do saber. Conclui que é necessário trabalhar sobre uma sociologia do sujeito que terá que fazer o diálogo crítico com as ciências humanas, nomeadamente a psicologia e a antropologia. Charlot (1997, p. 73) continua que o sujeito com conhecimento, o próprio conhecimento só existe através de uma certa relação com o mundo que por sua vez se encontra ao mesmo tempo numa relação com o conhecimento. Esta relação com o mundo é também uma relação com o próprio, com a linguagem e com o

tempo.
Para que o sujeito consiga estabelecer a relação e a interação com o saber que lhe é exterior, a presença do outro é essencial. Quando o outro é mediador no processo de aprendizagem, a sua abertura em relação ao sujeito aprendente é extremamente importante. Vygotsky (2007b, p. 100) evoca por isso a aprendizagem do ser humano como que pressupondo uma natureza social bem precisa e um processo que possibilita às crianças penetrar na vida intelectual de quem lhes estão próximos.
Mas o processo não se cinge a interações entre um grupo restrito de pessoas, imediatamente presente. O processo estende-se ao mundo, que, lembrando Charlot (1997), não se confunde com o sujeito. O mundo perdura, existe antes e continua a existir. O sujeito possui um dinamismo no momento. Para o sujeito, apropriar-se do mundo equivale modelá-lo, transformá-lo.
Através da relação social com sujeitos-atores e autores em contexto escolar, que o MEM pretende, a interação entre o sujeito, o grupo e o mundo inscreve-se no que a turma institui como seu projeto de trabalho de aprendizagem.

O movimento da escola moderna e a escola da leitura do mundo

A relação com o mundo não se limita à sua significação, é também a possibilidade de desenvolver atividades, de interagir com o saber-conhecimento, exterior ao sujeito e ao mundo. Numa frase de difícil tradução em português, Charlot afirma:

> "é para distinguir bem esta exterioridade do mundo e do sujeito, que falo antes de "relacionação" como o saber do que de "relação" com o saber: o termo "relacionação" indica melhor que o sujeito se relaciona com alguma coisa que lhe é exterior."[40] (1997, p. 91)

A proposta de tais processos de interação cultural através do profundo intercâmbio intelectual que Vygotsky advoga, está pragmaticamente presente no trabalho coletivo de melhoramento de textos de membros do grupo, tanto na pedagogia institucional como no MEM, tanto com os adultos como com as crianças. A importância social dada à escrita, com os relatos das saídas, as publicações, o trabalho de pesquisa e a própria correspondência interescolar, revela também a interação cultural pretendida. No caso da correspondência, Vasquez e Oury lembram que é tanto mais rica quanto mais diferentes são os locais de proveniência dos correspondentes: "*é interessante que as duas turmas pertencem a meios geográficos bastante diferentes entre si, para aumentar o interesse*." (1967, p. 37). De modo mais abrangente, mais liberto de subentendidos escolares ou didáticos, Sérgio Niza insiste na escola ligada ao mundo, que aprende a lidar com o complexo:

> "Precisamos de uma escola atravessada pelo mundo da cultura quotidiana, e que se confronte com o hábito de resolver problemas autênticos da vida. Uma escola que acolha a riqueza do diverso (e do complexo) e que aprenda a construir-se nesse desafio." (2012, p. 134).

A relação do sujeito com o outro, com o mundo e com o saber, para retomar palavras de Charlot (1997), através de uma forma escolar de aprendizagem constitui um desafio que envolve uma continuada reflexão acerca dessa mesma forma escolar, apoiando-se atualmente

na teoria sociocultural.

Para Touraine (1996, pp. 114-122) continua a existir a ideia, herdada das Luzes, de que as crianças, através da educação, saem do seu meio de origem, desenvolvendo uma visão universal. Segundo o autor, cultivou-se, em círculos opositores a crenças e à tradição do domínio dos notáveis locais, a ideia do Estado forte, que iria originar uma educação levando "*da crença à razão e da identidade à democracia*" (1996, p. 114). A conceção geral de evolução dos particularismos ao universalismo, explica o autor, manifesta-se de duas formas particulares: a primeira forma, liberal, mostra uma sociedade fechada que evolui para uma aberta, do controlo para a liberdade. A outra, mostra a passagem do poder absoluto para o poder democrático (representativo). Para Touraine, ambas afastam a noção de identidade, que reaparece de duas maneiras:

- Por um lado, regista-se a forma ambígua, em comportamentos de crise, no que Touraine chama de movimento de contraofensiva, por vezes simbolizada por propostas de autogestão de regiões. Mais do que apostar na identidade, esta ação contraofensiva é política, em defesa de elites locais e tradicionais. Em outros comportamentos de defesa, populistas e coletivos, a identidade aparece também, recorrendo, por exemplo, à biologia para provar a superioridade de uma raça, etnia ou nação.
- Quando, por outro lado, o apelo defensivo à identidade é contestatário não ao poder que destrói a identidade, mas à capacidade de intervenção autónoma, temos uma força ofensiva. Neste caso, para Touraine, passa-se da defesa de uma identidade tradicional para uma identidade de movimento social, que se define por um princípio de ação à interdependência de vários princípios complementares.

O desenvolvimento de uma forma escolar de relações sociais que interage com outras práticas sociais, onde o acolhimento do diverso no grupo-turma constitui um passo importante, é uma opção política. Quando efetivamente acolhido, o diverso origina a negociação. Quando esta negociação assenta numa proposta de relacionamento horizontal, isto é, não hierárquico, o grupo institui-se a si próprio.

O grupo instituinte, com caráter de comunidade de aprendizagem, consegue então desenvolver um projeto pedagógico no qual a insistência na realização de produtos autênticos com relevância social e a proposta da avaliação do processo a partir das produções são fios condutores. Logo, a forma escolar carateriza-se por relações sociais entre sujeitos-autores, que aprendem através da produção, que por sua vez advém da relação que o grupo estabelece com a informação disponível intra- e extramuros, dando origem a uma relação interrogativa com o saber. A forma escolar com estas características coloca a gestão democrática no centro das atenções.

O caminho seguido pelo MEM foi um de explicitação do trabalho do professor, pelo que se procurou, desde a sua origem, que os grupos de sócios se organizassem. Segundo Pedro González, o que os professores do MEM querem é aprender:

> "Fundamentalmente, o que se pretende com a reflexão sobre a prática pedagógica é uma aprendizagem decisiva no desenvolvimento da pedagogia. Trata-se de construir a profissão, o que implica o desenvolvimento de capacidades que possibilitam atribuir *nomes à realidade*, isto é, que permitam "*aprender a dizer a profissão*"." (2002, p. 161).

Uma clara preocupação atravessa o pensamento de muitos dos primeiros membros do MEM, retratado por González: a reflexão é muito importante e a falta desta pode pôr em risco a consciência coletiva acerca do contrato social que os professores, que desenvolvem esta linha de trabalho, celebram. O autor escreve:

> "A falta de reflexão sobre o trabalho que se realiza corre o risco de transformar a atividade docente num trabalho sem sentido ou de, pelo menos, cair na rotina anódina: '*… se nós, de facto, não podemos descrever ou ter um entendimento sobre determinada prática, ela pode-nos escapar, como se fosse uma coisa indiferente fazer isto ou fazer aquilo'* (Sérgio Niza, 24-09-98).
> O professor Sérgio Niza adverte-nos também do risco que se pode correr ao realçar-se a dimensão fundamentalista que, eventualmente, poderia estar subjacente ao suporte teórico em que assenta o movimento: '*…seria perigoso que essa construção (teórica do modelo) revertesse para um catecismo e se transformasse numa operação catequética…'* (24-09-98)."
>
> (*idem*, p. 162).

González lembra que foi o que aconteceu desde os primórdios desta organização de professores. Explica que aquilo que era inicialmente uma conceção empírica da aprendizagem, influenciada pelo tateamento experimental de Freinet, evoluiu para "*uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens por interação sóciocentrada*" (*idem*, p. 195), muito na linha de Vygotsky e Bruner. Esta tem em conta a herança sociocultural para ser redescoberta com a interação do grupo constituído por adultos e crianças.
Em entrevista com Pedro González, Sérgio Niza afirma que para si, mais do que as coisas da prática, que deslumbram à primeira mas que estão demasiado marcadas pelo tempo, o que é verdadeiramente importante em Freinet é ter conseguido um movimento pedagógico entre professores:

> "*Porque ninguém tinha antes, nem ao mesmo tempo, sequer, juntado os professores e criado um movimento pedagógico. Só ele e mais ninguém. Os outros, da Escola Nova, são universitários que agarram os professores e trabalham com eles. Mas são os universitários, são os investigadores. Aqui, como ele dizia, é um movimento de base e é verdade."* (*idem*, p. 197).

González recorda as palavras de Nóvoa, proferidas em 30 de Julho de 1996, na abertura do congresso que acompanha os 30 anos do MEM, lembrando o passado da associação com os contributos de Rui Grácio, Maria Amália Borges de Medeiros, ou João dos Santos. Evocou também os pedagogos portugueses ligados à Educação Nova. Entre este conjunto de pensadores e práticos, refere González, temos ainda que destacar António Sérgio, considerado por Sérgio Niza como uma das suas fontes nos momentos iniciais do MEM:

> "Confessa por exemplo, que as palavras de António Sérgio contribuíram para as primeiras experiências de um município escolar que organizou com os seus alunos em Évora." (*idem*, p. 201).

Do município escolar, da assembleia, do conselho da cooperativa ou do conselho da classe cooperativa, centrado sobre a organização interna do grupo, evolui-se para o conselho, o conselho de cooperação da turma ou o conselho de cooperação educativa, alargando sucessivamente a ação educativa. Altera-se em definitivo a forma escolar da escola ou da turma, quando o professor recusa o micropoder hierárquico com preceitos Lassallianos,

optando por um micropoder negociado, num relacionamento horizontal, regulamentado. O alargamento da noção de cooperação educativa faz evoluir, no paradigma pedagógico da comunicação, o olhar sóciocentrado em grande parte circunscrito ao espaço-tempo do grupo propriamente dito, para uma abordagem cultural e sociohistórica da aprendizagem, recorrendo a um espaço-tempo cultural interativo, no qual a interpelação não se limita ao próprio espaço-tempo, mas alarga-se, em círculos cada vez maiores, originando a leitura mais aprofundada do mundo e a consequente intervenção nele.

Aprender em cooperação

Inspirando-se na teoria de aprendizagem sociohistórica (Case, 2000), o paradigma da pedagogia de comunicação (Trindade e Cosme, 2010) advoga que a aprendizagem resulta da interpelação de sujeitos entre si e com o mundo, num universo regulado.

Observamo-lo, por exemplo, na investigação conduzida por Reuter (2007), já mencionada. Resultando da sua observação na escola que designa como "inserida em zona popular" com professores sócios do ICEM, Reuter constata: "*a criança aprende porque ela tem a possibilidade de se situar na história*" (2007, p. 25). Comenta que cada um se situa no seu lugar, mas sabe que tem sempre um máximo de cooperação à sua disposição. No mesmo sentido, Marpeau (2010), que insiste em utilizar o termo de "*construção de si mesmo*", quando fala da criança em crescimento, vê, na criação de vínculos, o necessário para encontrar ou desenvolver elementos que facilitam o confronto com o desconhecido, provocando a aprendizagem. As experiências de acolhimento e de relação com o outro são essenciais para a superação de momentos de insegurança. Foca o que apelida de dimensão interativa da construção de si mesmo e afirma que a relação com os outros permite os processos, também psíquicos e sociais que constituem "*a dinâmica de descoberta e aquisições realizadas pelo 'educando-se'*." (2010, p. 152).

A cooperação está igualmente presente na génese da pedagogia institucional. O próprio trabalho relaciona-se com as saídas da escola e das visitas organizadas, às quais se seguem momentos, de registo e interpretação, por norma colaborativos. A sua definição tem evoluído desde o seu aparecimento e dez anos após o seu batismo por Jean Oury, Vasquez e Oury (1967, p. 145) consideram a pedagogia institucional como um conjunto de técnicas, organizações, métodos de trabalho, instituições internas, nascidas da praxis das turmas ativas. Os autores argumentam que esta coloca crianças e adultos em situações novas e variadas, que requerem, de cada um, um compromisso pessoal, iniciativa, ação e continuidade. Veem a pedagogia institucional sob dois ângulos:

- De um ponto de vista estático: como a soma dos meios utilizados para assegurar todo o tipo de atividades e intercâmbios, *dentro e fora da sala*.
- De um ponto de vista dinâmico: como uma corrente de transformação do trabalho no interior da escola.

Consideram que as mudanças técnicas, as relações interindividuais e entre grupos, a níveis conscientes e inconscientes, a estruturação do meio, criam situações que, devido a instituições variadas e variáveis, favorecem a comunicação, os intercâmbios. Na sala – e aqui os autores insistem que preferiam poder escrever 'na escola' – que se tornou local de

atividade e intercâmbio, saber falar, compreender, decidir, saber ler, escrever e contar, tornaram-se necessidades.

Os institucionalistas franceses separam-se entre quem foca a instituição, interpretando a necessária desescolarização da sociedade no sentido de uma utopia de sociedade sem escolas e quem foca a forma escolar, reorganizando-a quando altera os estatutos de poder e a relação ao saber na turma.
Assim, Hess (1975, p. 42) utiliza as palavras de Lapassade para criticar Vasquez e Oury. Utilizando os termos declínio da escola e desescolarização como conceitos que para ele significam o desaparecimento da instituição escola, considera que a sucessão de escola ativa para os métodos de Freinet, seguido pela pedagogia institucional não são mais do que ações reformistas que não questionam a escola em si.

Sem entrar em querelas, é preciso constatar que a escola existe, que ela pode ser visto na sua dimensão de instituição, organização e forma e que esta última tem mais variantes sustentáveis do que o poder e os seus críticos preconizam. Como sinaliza González (2002, p. 123), Sérgio Niza sublinha que, em 1970, os professores sócios do MEM já tinham feito uma deslocação dos modelos puerocentrados como foram desenvolvidos pela Educação Nova, para um modelo sóciocentrado. Acerca da pedagogia institucional em geral, e de Fernand Oury em particular, Sérgio Niza escreve:

> "Com ele partilhámos os primeiros passos do MEM descobrindo o valor instituinte e socializador do Conselho que nós chamamos de Cooperação Educativa. Acentuamos assim o poder formativo dessa estrutura de análise e cooperação. Oury preferia valorizar no Conselho o seu papel de instituição mediadora e terapêutica, pela palavra em comum libertada." (1998a, p. 3).

No ICEM francês desenvolveram-se depois da morte de Célestin Freinet duas linhas de trabalho. No início do século XXI traduzem-se em duas premissas de ação: uma mais próximo do puerocentrismo de Freinet, outra mais próximo do sociocentrismo para a qual a pedagogia institucional tende. Filomena Serralha constata que foi, de certa forma, o que aconteceu meio século antes, no grupo português pouco depois de Oury fundar o grupo da pedagogia institucional

> "que desde então muito tem vindo a influenciar o Movimento português. De tal forma que logo em 1966 se faziam sentir fortes repercussões nas ideias do grupo português, por inspiração dos institucionalistas. Assim sendo, por sua influência foram-se distanciando daquela que fora até então a sua matriz de trabalho – a pedagogia Freinet." (2007, p. 134).

Com o estudo de Vygotsky, os profissionais de educação do MEM irão encontrar na teoria sociohistórica a ferramenta que facilitará a compreensão da *praxis* e que permitirá a sua contínua evolução.
À medida que se desenvolve uma forma escolar de relações sociais que procura interagir com outras formas sociais, a complexidade da situação obriga a uma maior atenção na formulação e na discussão, sobretudo com as crianças, com quem se determina que a aprendizagem seja baseada na produção de obras originais, próximas da leitura do mundo, sem filtros escolares. Para a criança conseguir falar, tem que ter um espaço, um tempo e um ou vários

interlocutores, ou com as palavras de Vygotsky:

> "Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação." (2007b, p. 13).

Não todas as formas escolares de relações sociais averiguam necessária a aprendizagem em cooperação. No paradigma pedagógico da instrução (Trindade e Cosme, 2010), a homogeneização dos grupos é essencial porque a aprendizagem resulta de uma relação hierarquizada com o poder. A criança aprendente é objeto da relação do professor com o saber. Este transmite informação, recorrendo a artefactos didáticos, desenvolvidos no pressuposto de um público homogéneo na sua capacidade de entendimento. Aqui, deliberadamente, a diferenciação passa a ser um ato de classificação e normalização e separação de pessoas para organizá-las em grupos de pertença criados para o efeito.
De maneira muito diferente, o paradigma pedagógico da comunicação proporciona um outro entendimento da aprendizagem e da cooperação. Aqui, a diferenciação entre as pessoas não é um ato deliberado de separação, mas consiste numa leitura do diverso, próprio do ser. A diferenciação existente entre pessoas é a base de trabalho, o veículo para o trabalho cooperação intimamente relacionado com o conceito de zona de desenvolvimento proximal: ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas em colaboração de outros, para voltar às palavras de Vygotsky (*idem*, p. 97).

A aprendizagem em cooperação não significa que não existam momentos de trabalho individualizados. Niza (2012) aborda num editorial da revista *Escola Moderna* o tempo de estudo autónomo (TEA), que também, como todo o trabalho de cada membro do grupo, regulado pelo plano individual de trabalho, é realizado na sala de aula, em tempo letivo, porque é aí e naquele tempo que os recursos estão disponíveis para permitir o apoio necessário à realização das tarefas. Mas mesmo nestas condições, é possível negociar, com o professor ou com os colegas, apoios pontuais. O estado do trabalho de todos fica registado coletivamente, para, como alerta Sérgio Niza (2012, p. 612.), contrabalançar os desvios individualistas indesejáveis numa cultura de cooperação.

Aprender através da produção

Na hipótese de *continuum* de formas escolares, relaciono as formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores com o paradigma pedagógico da comunicação, um dos três paradigmas sugeridos por Trindade e Cosme (2010). A teoria sociohistórica, como a identificam os psicopedagogos americanos, ou sociocultural, como e referida na Europa, associada a este paradigma explica que as crianças não só aprendem na ação – como as teorias construtivistas já tinham demonstrado – mas produzem conhecimento na ação **e** na interação. Interação com o outro, interação com o saber, interação com o mundo.
Para chegar à esta produção que sustenta a aprendizagem, é preciso acolher com autenticidade a capacidade criadora das crianças e a sua prontidão para a ação. A produção

passa também pelo respeito com os parceiros de trabalho, que, por estarem na ação, devem dispor de um espaço pessoal, para guardar os objetos que consideram indispensáveis para a sua atuação no seio do grupo, o que pode não ser evidente, numa turma com escassos espaços de arrumação. A título de exemplo, e porque nas carteiras ou nas mesas as crianças não tinham onde guardar objetos, Vasquez e Oury (1967, p. 70) defendem que têm que ter, como no jardim-de-infância, um lugar, gaveta ou pequeno cacifo, onde possam guardar os seus tesouros, espaço inviolável, no qual até o professor só tem acesso mediante autorização do próprietário.
Com as condições indispensáveis para "*engrenar na vida*", expressão de Freinet que Vasquez e Oury (*idem*, p. 201) evocam, o mestre-escola do mundo rural, procura que o trabalho escolar reflita as vivências, não só das crianças e das pessoas da sua aldeia, mas também da aldeia dos correspondentes. Os autores (1967, p. 42) consideram a edição, a partir da sala de aula, um marco. O jornal da turma é um progresso na pedagogia: o pensamento das crianças ganha existência social.

O conceito de leitura do mundo evolui no MEM, primeiro com a integração da proposta de grupo instituinte, combinando elementos da pedagogia institucional com a matriz inicial que se construiu, depois com a adoção da teoria sociohistórica de Vygotsky, e cria um contexto no qual as interações necessárias à produção, a interpretação do mundo e a intervenção nela, se tornam possíveis, acelerando, como o refere Sérgio Niza, a reflexão sobre as práticas:

> "Acelera-se deste modo, no MEM em Portugal, o exercício crítico sobre as nossas práticas pedagógicas e sobre as ideias pedagógicas de Freinet, num vaivém constante entre a prática educativa e a prática autoformativa em cooperação, processo isomórfico de desenvolvimento pedagógico que caracterizou desde sempre a nossa ação." (2012: 411).

Como iremos ver em "*Memórias à sombra da figueira"* a época em análise, na Voz do Operário da Ajuda, situa-se num período de evoluções conceptuais importantes, como a da passagem da assembleia para o conselho de cooperação da turma, havendo também reflexões em relação à gestão do espaço e do tempo, com repercussões sobre a organização das equipas de trabalho, o papel dos responsáveis e a gestão das tarefas.
O trabalho fora da sala de aula e o envolvimento em projetos de longa duração é visível no período estudado da Voz do Operário da Ajuda.

Em relatos de prática mais recentes, os projetos que ligam a sala com o resto do mundo mostram uma interação direta com uma comunidade distante (Paulus, 2004) ou próxima. A intervenção da turma da Granja (Correia, 2012) é um bom exemplo do significado da leitura do mundo e a intervenção nesta: a partir de uma pergunta inicial de crianças ciganas, mal alojadas, depois das suas casas clandestinas terem sido derrubadas, a turma com crianças de 7 a 10 anos desenvolve um trabalho de pesquisa que levará à mobilização de várias instâncias, ultrapassando todas as expectativas das crianças e da professora, como a própria refere (*idem*, p. 35).

De modo geral, e para os profissionais da educação interessados em desenvolver uma forma escolar de relações sociais entre sujeitos-atores e autores, a interação com o grupo e com o mundo relaciona-se com a reflexão dos próprios educadores. Para Francisco Marcelino:

> "O MEM foi-se distanciando da matriz inicial, e foi construindo os seus próprios caminhos, fundados na prática educativa dos seus sócios, ancorados numa perspetiva de formação permanente e integrando o que de novo a humanidade em geral, e as comunidades em particular, foram conseguindo criar." (2002, p. 50).

No processo isomórfico, a reflexão à volta da obra em grupos de autoformação cooperada corresponde à monitorização e reflexão feita em sala de aula. A intervenção na escola, não só como *ator*, mas como *autor*, é considerada como um ato de intervenção cidadã consciente. Sergio Niza (2012, p. 528) testemunha a sua experiência de mais de 40 anos em cooperação com muitos professores. Como o próprio diz, o trabalho de autoformação cooperada, típico para o MEM promove uma cidadania militante comprometida politicamente com a educação escolar.

A reflexão apresentada nesse grupo de profissionais torna a própria forma escolar de aprendizagem dinâmica e diversificada, quebrando a imagem de uma forma escolar homogeneizada e estática, revelando a riqueza das variantes possíveis. Filomena Serralha (2007, p. 159) associa a esta forma dinâmica o valor que adquirem os projetos de investigação que crianças e adultos negoceiam em coletivo, com uma grande vontade de melhorar aspetos da sua cultura, modificando-a ou completando-a em certos casos.

A produção de obras (intelectuais) autênticas, em articulação com a regulação negociada, permite a interação com o outro e com o saber assim como a leitura inteligível do mundo.

As formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores, situadas no polo do *continuum* de formas escolares oposto ao que agrupa as formas de relações sociais com sujeitos-objetos, assentam na negociação permanente em relação à organização do espaço do tempo. O ato de aprendizagem decorre da produção de obras originais, frutos do desejo de interpretar o mundo a partir da informação disponível, levando ao conhecimento individual e coletivo, estabelecendo de maneira consciente uma relação epistémica, identitária e social ao saber (Charlot, 1997).

Discussões e sugestões morfológicas

Nos pontos anteriores desenvolvi a ideia que a variação dos paradigmas pedagógicos, junto com a variação na relação com o poder e ao saber, determinam a forma escolar de relações sociais no microcosmos do grupo de aprendentes.

A relação com o poder, que se verifica em qualquer turma, está associada à leitura que o adulto faz, na função de professor, da sua maneira de atuar com os discípulos. A interação com o conhecimento e com o saber decorre desta relação e obedece a rotinas instaladas, cristalizando-se na forma escolar. Apresenta-se como uma relação na qual o professor é uma espécie de interface reprogramável que traduz para alunos-recetores uma seleção escolarizada de informação e conhecimento, tornando-se difícil passar de um paradigma pedagógico para outro. Jean Houssaye (2004, p. 38) faz esta constatação quando olha para o paradigma da instrução. Realce como a instituição privilegia em todo o seu funcionamento a organização de programas, notas, exames e como ela se perfila como garante da cultura a ser transmitida. Por isso mesmo, nesse paradigma, tudo se constrói em torno da relação entre o professor e o saber-conhecimento. Acaba o raciocínio, colocando os professores que ele intitula de

"verdadeiros pedagogos" numa outra via resistente devido à convicção dos que para e nela militam.

A teorização da prática que ressalta das reflexões de pouco mais de vinte pedagogos do século XIX e do século XX, como os que Houssaye (1994; 1996) apresenta em dois livres, é um processo contínuo e difícil. Sem esta, a relação que professores mantêm com o poder, modelada na forma escolar de relações sociais hegemónica e que se apresenta inalterada não era explicitada. Mais, sem a necessária atitude reflexiva em relação à *praxis*, educadores podem alimentar o que Macedo (2008, p. 15) – em relação aos seguidores de Paulo Freire – identifica como falso diálogo, reduzindo as principais ideias de um grande pedagogo (Houssaye, 2004) a um método.

Na incursão pedagógica, destaquei a teoria de aprendizagem sociohistórica ou sociocultural, necessária para situar e perceber a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, não através da visão redutora de alternativa a uma forma escolar supostamente natural e imutável, mas com a perceção de estar perante uma entre muitas formas escolares de relações sociais, todas estas inscritas num *continuum* que se define por modos de relação com o micropoder, que vão desde uma relação hierárquica e piramidal no grupo constituído até uma relação horizontal e regulamentada do grupo fraterno que se constitui.

As formas escolares de relações sociais que chamei de tipo Lassalliana tendem à instalação de procedimentos de aprendizagem nos quais os alunos são objetos de uma relação entre o professor e o saber, e nos quais, em determinadas circunstâncias, os próprios professores se encontram como sujeito-objeto de um qualquer programa "à prova de professor". Situam-se num dos polos do *continuum* sugerido. No outro polo surgem formas escolares de relações sociais do grupo fraterno, instituinte do espaço, do tempo e do seu projeto, facilitando a atuação do sujeito ator e autor do seu processo de aprendizagem. Entre os polos encontram-se formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores, conduzidos à atividade e experimentação controlada pelo educador e, eventualmente, individualmente negociado com ele.

A interação com outras formas de relações sociais, próprias da sociedade da palavra escrita mas também com formas sociais orais remanescentes, determina como os aprendentes novos refletem sobre o poder, o seu uso e a sua influência sobre a relação ao saber. É inexistente, quando a forma escolar está completamente fechada sobre si, ganhando existência, à medida que um espaço cultural interativo se desenvolve. Este espaço interativo proporciona processos de aprendizagem através da produção de obras culturais autênticas, enquanto uma forma escolar com um modelo pedagógico transmissivo leva a rotinas de aprendizagem que preparam a produção a seguir.

A produção de obras culturais autênticas está relacionada com o entendimento do que consiste a aprendizagem. Daí que não seja indiferente distinguir um ***procedimento*** de aprendizagem dum ***processo*** de aprendizagem. Segundo Marpeau,

> "um procedimento de aprendizagem é percebido como um exame, no espaço e no tempo, de uma sucessão de operações que permitem a visualização e o domínio de um procedimento próprio para resolver um problema cuja solução já se conhece. Esse procedimento baseia-se na redução do complicado ao simples, através do conhecimento dos elementos que compõem um sistema, do próprio sistema e do modo e organização dos elementos em seu interior. A memorização e a aplicação de um procedimento

> permitem o domínio das operações e de seus resultados, por meio de um conjunto de operações. Isso pode ser aplicado eficazmente às ações técnicas; […] O estudo dos processos humanos deve levar em conta o inconsciente, o desejo, as intencionalidades divergentes e as retroações de informação que modificam o lugar dos atores no sistema conjunto. Por esse motivo, a **educação insere-se na ordem de um processo e não de um procedimento de aprendizagem**[41]. Concebida como uma praxis, colocando o sujeito no centro das elaborações que lhe dizem respeito, não pode eliminar a complexidade do vivo, nem pode ser pensado ou deduzida da aplicação de procedimentos." (2002, p. 51).

Seria demasiado fácil limitar-se a uma proposta de aniquilação da forma ou a uma mudança da forma. Não se trata de reformar e de discutir quem é mais ou menos reformista, e também não se trata de decretar o fim da forma escolar – entende-se a forma escolar hegemónica – para que desapareça, ou seja, não se trata de "inventar" alternativas. A forma escritural-escolar de socialização e aprendizagem (Vincent *et al.*, 1994) integra e organiza a sociedade atual. Como tenho argumentado, carateriza-se por se apresentar por formas escolares de relações sociais, particulares, no contexto da instituição que os homens e as mulheres criaram como local de aprendizagem para as crianças e os jovens.

Tal como a instituição onde se afirma, a forma escolar é uma construção cultural, logo é passível de ser discutida. O *continuum* de formas escolares de relações sociais origina a possibilidade de estudar sintaxes diferentes, de paradigmas pedagógicos diferentes, como se fossem elementos de uma "gramática" da escolarização, para reutilizar a metáfora de Tyack e Tobin (1994), embora na sua interpretação de "gramáticas *descritivas*", constituindo um esboço de uma "gramática *comparada*" da aprendizagem e da escolarização, e não na sua interpretação *normativa* e limitativa.

Uma das dimensões da escola é a forma. *In extremis*, cada escola particular apresenta a sua forma escolar de relações sociais singular. Cada uma distingue-se da outra através de três elementos de variação: a relação com o poder, a relação ao saber e o paradigma pedagógico. A forma escolar é uma forma social específica de relações porque apresenta-se num espaço-tempo educativo específico com um grupo de pessoas que por norma não escolheram estar juntos neste espaço-tempo, e onde, também por norma, no elemento adulto do grupo foi depositado o poder legal restrito à condução deste mesmo grupo.
As relações sociais na escola são influenciadas, não só pelo modo como o adulto encara este depósito de poder local, mas também como assume a sua função de educador, no sentido mais lato do termo. Marie Christine Josso (2008, pp. 118-119) desenha quatro tipos de professor: pelo lado da educação, coloca a figura do instrutor e a figura do militante, pelo lado da formação, o mestre e o passador. Cada um deles relaciona-se de forma diferente com o poder que lhe foi delegado e pela relação que estabelece com o saber. A forma escolar de relações sociais é permeável ao posicionamento do professor e às suas escolhas. Na sua versão hegemónica, o poder central procura coercivamente unificá-la, impondo um conjunto de regras e procedimentos. Pelo controlo exercida sobre si e pela sua omnipresença, esta forma escolar serve de base de análise das formas escolares em geral. Também pela sua omnipresença, existe o risco de a naturalizar, fazendo da sua descrição a norma.
Porém, como vimos anteriormente, a forma escolar é a dimensão da escola que contém em si o paradigma pedagógico que o poder central, local, ou regional, o poder instituinte da escola

ou da turma, se apropriaram, razão pela qual a pedagogia surge, quando se discute a forma escolar. Razão pela qual também a discussão da forma escolar inclui a análise pedagógica, além da análise da relação com o poder e com o saber.

Logo que a escola se generaliza na sociedade, surgem variantes da forma escolar de relações sociais, na medida exata em que professores e pedagogos conscientizados se questionam acerca da aprendizagem da relação com o poder e da interação que um indivíduo estabelece com o saber.

Na esfera do paradigma pedagógico da instrução ou do paradigma da aprendizagem (Trindade e Cosme, 2010), entre as muitas propostas pedagógicas, magistrocentradas ou puerocentradas (Altet, 1999), existem as não abordadas aqui, como por exemplo a proposta da escola Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, ou ainda a organização das escolas Jenaplan, baseada nas ideias de Peter Petersen, e que certamente têm o seu lugar na discussão em relação à forma escolar.

As propostas de escola puerocentrada da educação nova desenvolveram-se a par e passo com a escola Lassalliana, magistrocentrada. No início do século XX, na altura em que a escola de massas se organiza em diferentes partes do mundo, destacam-se as escolas experimentais, como a escola que Faria de Vasconcelos lidera na Bélgica, as escolas oficinais e os modelos de trabalho de Claparède ou Ferrière.

Os "*Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active*" (Ceméa ou CEMEA[42]), próximos do movimento da educação nova, desenvolvem-se e discutem a organização do trabalho em sala de aula, ou seja, a relação ao saber que se propõem introduzir na forma escolar de aprendizagem.

Na esfera do paradigma pedagógico da aprendizagem ou do paradigma da comunicação (Trindade e Cosme, 2010) e na fronteira entre as propostas puerocentradas e sóciocentradas (Altet, 1999), encontramos formas escolares de relações sociais que variam entre si e com a forma hegemónica no modo como a relação com o poder é gerida a microescala.

No início do século XX, Pistrak desenvolveu a escola do trabalho, onde o coletivo infantil toma em mão parte da gestão da escola, incitado para a auto-organização, supervisionado pelo educador. No início do século XXI, a sua herança influencia os debates no Movimento Sem Terra brasileiro quando se debruça sobre a escola que quer organizar, o que tem interessado Luiz Carlos de Freitas[43], estudioso dos pedagogos soviéticos do início do século XX.

A escola de Odenwald, evocada por Candeias, Nóvoa, e Figueira (1995: 21), quando retratam a atração desta corrente pela natureza, pela aversão ao ensino livresco, e pelo ideário da esquerda libertária, desenvolve uma assembleia de alunos que tem uma função de cogestão. As reuniões de crianças que Neill (1970a) organizou em Summerhill determinam as regras da escola.

Tanto numa escola como noutra não existe a organização homogeneizante em turmas. Modernizada, encontramos esta proposta de organização na forma escolar da escola da Ponte.

Dependendo da maneira como um país organiza a sua rede escolar, a coexistência de formas escolares de relações sociais diferentes entre si é mais ou menos encorajada. Nos Países Baixos, a rede escolar incorpora escolas com projetos pedagógicos específicos. As "Escolas Freinet", as "Escolas Steiner" ou as "Escolas Jenaplan" são exemplo disso. A rede escolar

flamenga (Bélgica) compõe-se igualmente de escolas públicas que apresentam formas escolares diferentes entre si.
Em sistemas concentracionários, as formas escolares de relações sociais diferentes não deixam de ser coexistentes, de forma duradoura. No sistema de ensino centralizado francês, a evolução de Célestin Freinet da educação nova para a Escola Popular e a criação dos movimentos sucessivos "*Imprimerie à l´école*", *Cooperative de l'École Laique* (CEL) e ICEM originaram formas escolares nas quais a relação com o poder passa a ter as características do cooperativismo.
De forma mais ampla, a Féderation Internationale des Mouvements de l'École Moderne (FIMEM) agregou, primeiramente, associações de professores de vários países da Europa e, posteriormente, de outros continentes e conta atualmente com associações de vinte e oito países[44].

A coexistência visível, e prolongada no tempo, de formas escolares de relações sociais, formas portanto que, por uma razão ou outra, se mostraram sustentáveis, possibilita o debate entre si, e muitas vezes, também o debate acerca da própria evolução de uma forma ou de um grupo de formas em particular, apoiado no trabalho dos pedagogos.
A Pedagogia Institucional, que surgiu em meados do século XX, bem como o Movimento da Escola Moderna de Portugal, dispõem ambos de uma rede de núcleos que se organizam em grupos cooperativos de trabalho e grupos de autoformação cooperada respetivamente.
Nos Estados Unidos da América e na América do Sul, a discussão em torno da forma escolar tem, primeiramente, os contributos de Dewey, e, mais tarde, de Freire e Illich, que encontram a continuação da sua expressão no construtivismo crítico (Paraskeva (org.), 2008; Zinn e Macedo, 2007). De Úcar (2010, 2011) chega um contributo, através da pedagogia da escolha.
Altet (1999) reúne várias correntes sob o nome de "pedagogias", termo que prefiro utilizar no singular: as correntes são antes modos de trabalhar a relação pedagógica e que demarcam variantes da forma escolar de relações sociais. A síntese de Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) propõe três paradigmas pedagógicos para situar a panóplia de modos de atuar: o paradigma da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Com sintaxes diferentes, os paradigmas pedagógicos que variam de um grupo de formas escolares de relações sociais para outro, sugerem uma "gramática" da escolarização *comparativa* e não *normativa*. Neste enquadramento, a Voz do Operário da Ajuda exemplifica uma forma escolar de paradigma pedagógico determinado e com sintaxe específica e sustentável, como de se pode ler mais à frente.
Longe de uniformizada, a forma escolar mostra-se uma pluralidade de formas de relações sociais, e, entre aquelas há as ativamente refletidas pelos protagonistas da ação, um dinamismo evolutivo, rico em discussão e diálogo. Porém, para que o diálogo se torne útil, alertam Vasquez e Oury (1967, p. 262), convém falar do que existe na altura da discussão. E para estes autores, em 1967, em França, isso significava, prévio a toda discussão (1) o reconhecimento da existência da escola-caserna e (2) o conhecimento preciso das possibilidades de atuação.
Lembram também que na altura, desde 1923, o poder apela oficialmente à educação ativa. Vasquez e Oury argumentam que é necessário perceber se e quando o discurso é fingido, se e quando é ambíguo em relação à demanda obscura, que Torres Santomé (1995) identifica de

currículo oculto.
Estudioso do currículo, Paraskeva (2008, p. 136) considera que os debates em torno dele se encontram relacionados com as transformações vividas nas sociedades. Por isso, o reequacionamento necessário inclui as relações entre a escola e os seus agentes, mas também entre todos aqueles implicados no processo de aprendizagem e de ensino.

O ponto de partida para discutir a forma escolar não é portanto, em 2013, e nos estados-nação escolarizados, como é o caso de Portugal, diferente daquele que era para Vasquez e Oury, em 1967. Só depois de reconhecer a existência de uma forma escolar hegemónica, normativa e transmissiva, é, hoje também, necessário saber o que instruções oficiais significam e no que é que o discurso oficial é corroborado ou contradito na ação de um agrupamento ou de uma escola específica.
Como demonstram Vincent *et al.* (1994: 15), a forma escolar de aprendizagem é uma forma de relações sociais, que compreende a interação entre um mestre (não no ofício mas num espaço específico de aprendizagem) e o escolar, denominada de relação pedagógica, construção humana que surge num preciso momento histórico. A análise sociogenética da forma escolar como forma de relações sociais, segundo os autores, permite trazer à luz do dia as ligações profundas que unem escola e cultura escrita, num todo sociohistórico.
O significado social da escrita na escola, desde o jardim-de-infância, ultrapassa em muito, o redutor jogo de codificação de fonemas, mas aspira a ser um verdadeiro desenho da fala, lembrando mais uma vez as palavras de Vygotsky, e este desenho da fala obriga a discutir o texto, resultado da transcrição da fala dos que constituem o grupo, a melhorá-lo, a torná-lo portador das ideias das novas gerações de homens e mulheres. Como o diz Sérgio Niza (2012, p. 523), apesar de todas as metamorfoses da escola, permanece nela, "*como a sua espinha dorsal*," a função da escrita, iniciando às atividades culturais necessárias para a representação dos mundos da vida.

A escola e a turma vistas deste ângulo, apresentam relações sociais através das quais o trabalho se realiza a partir do diálogo e da sua projeção em conjunto. A relação com o poder tende para uma relação não vertical, hierárquica, nem "*top down*", nem "*bottom up*", mas de negociação, entre parceiros de projeto com autoridade própria e diferente entre si. O construtivismo crítico coloca este elemento de negociação no poder, que interfere na relação que se estabelece com o saber em oposição à relação hierárquica no poder na forma escolar. Os pedagogos que Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) referem para o paradigma pedagógico da comunicação apresentam instrumentos conceptuais e práticos que tornam a negociação do poder transparente para todos os participantes, constituindo-se assim uma base de trabalho para uma forma escolar de relações sociais baseadas em critérios e regras instituídas pelos grupos envolvidos.
Aronowitz e Giroux acompanham-nos quando constatam que o valor da teoria e da prática educativa deve contemplar condições para que professores e alunos "*compreendem as escolas como esferas públicas, dedicadas a formas de reapossamento pessoal e social*" (1992, p. 152).
O reapossamento, a apropriação ativa da esfera pública, a participação na *ágora* moderna passa pela escrita. A própria compreensão da escola como esfera pública envolve a discussão da escola na sua forma, e esta discussão passa também pela escrita. A alfabetização faz sempre parte do currículo da escola. Como vimos, a aprendizagem é processual e não

procedimental e no caso da escrita, está repleta de significado. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças tem, constatou Vygotsky (2000b, p. 127), muitas descontinuidades. Não se trata de um processo puramente evolutivo, com acúmulos graduais e pequenas mudanças. Ter esta visão ingénua sobre a evolução da escrita, pode, para Vygotsky, esconder a verdadeira natureza do processo de aprendizagem da escrita.
Nos grupos de trabalho da pedagogia institucional como nos do MEM, a escrita não surge só como uma preocupação com as crianças, nas turmas. A discussão da profissão passa pela discussão dos escritos de quem participa nestes grupos. Torna-se então muito claro que, na escola, o significado social dado à escrita, através do trabalho coletivo sobre os textos originais dos autores da turma, a sua publicação e a sua troca com os correspondentes com quem interagem, não pode ser retardado por procedimentos mecânicos próprios da didática escolar.

Ao discutir a forma escolar de relações sociais, ou seja, ao discutir a relação com o poder e a relação ao saber dentro do microcosmos da sala de aula, e por extensão, na escola, abre-se o caminho para a "descongelar". É o que afirma Jorge Ramos Do Ó (2012, p. 36), quando ele evoca a escrita de Sérgio Niza. Para o autor, este descongelamento passa pela recusa dos métodos escolásticos, fugindo às formas caricaturais e despidas de sentido que a escola de modo geral impõe.

A preocupação em partilhar, mas sobretudo em perceber melhor a conceptualização da ação para uma forma escolar caraterizada por relações horizontais no poder e por uma relação ao saber através da produção, exige uma permanente reflexão e discussão. A definição provisória da pedagogia institucional, na sua versão de 1999, elaborada por Jean Oury e que já apresentei (2006, p. 308), explicita a necessidade constante dessa discussão, quando refere: "*não se trata de um método… carateriza-se tanto pelas perguntas que faz, como pelas respostas que elabora*". Considerando a cidadania e a democracia na escola não como um fim, mas como uma condição prévia para aprendizagens escolares bem-sucedidas, Oury afirma que para o trabalho na escola "*se precisa de mestres e portanto de uma verdadeira transformação para conseguir mestria, uma formação contínua, em grupo, com os outros, uma transformação pessoal e profissional.*" (*idem,* p, 309). Para Sérgio Niza (2012, pp. 599-615), esta transformação pessoal e profissional passa pelo contexto das comunidades de prática de profissionais. No seio do MEM as comunidades têm o figurino de grupos de autoformação cooperada, procurando o isomorfismo pedagógico entre a formação e a prática docente. A relação ao saber constrói-se dialeticamente. Sérgio Niza lembra as palavras de Júlia Soares que constata que no MEM os professores dispõem de um modelo instituído e de uma prática instituinte, o que permite uma constante desconstrução e reconstrução. A constante capacidade regeneradora e a continuada reflexão fazem dos grupos de trabalho espaços-tempos interativos onde a cultura pedagógica se pratica. Do mesmo modo, a reflexão sobre o projeto de trabalho das crianças com o professor, subentende a existência deste espaço-tempo na escola.

Espaço-tempo cultural interativo.

Martuccelli (2000) explica que a cultura comum é concebida através de um conjunto de

regras, normas e valores, e que a sociedade assumiu a escola como detentora de um papel de fabricação de indivíduos sociais numa determinada cultura. Para o autor, foi este aspeto da escola que deu ao sistema educativo a sua importância. A socialização foi sempre concebida como uma intervenção muito institucional, levando à interiorização, por parte do indivíduo, de esquemas de atitudes e normas comuns à sociedade ou a um determinado grupo especificamente. E para Martuccelli (2000, p. 311) esta conceção institucional da socialização foi posta em causa de duas maneiras, através do fenómeno da *desinstitucionalização* e da *estandardização das etapas da vida social*.

A *desinstitucionalização* transforma o conceito de socialização, onde normas e valores deixam de ser entidades transcendentes aos indivíduos, para se constituir coproduções sociais, o que altera o sentido da escola no processo de socialização. O ator age por decisão própria e não por motivação ou orientação consensual, continua o autor. A aprendizagem do ator derive exatamente do facto de deixar de pensar a socialização como um processo "passivo" de um sentido. A escola não é mais uma máquina do social difundindo de cima para baixo, mas se transforma em personalidades sociais, através de rituais e papeis (*idem*, p. 313).

Para Martuccelli, a investigação mostrou serem os atores que, em função dos seus recursos escolares e sociais, se constituem sujeito dos seus estudos.

A segunda inflexão, a *estandardização*, consiste na modificação da escolarização que se apresenta atualmente como um percurso constituído por uma série de provas. Atualmente, argumenta o autor, o indivíduo vê-se forçado a descobrir por si próprio o seu "destino de classe". A individualização de trajetórias é marcada por modelos sequenciais e o perfil temporal das trajetórias dos indivíduos torna-se critério determinante para as suas oportunidades sociais.

O autor identifica mutações nas funções da escola, com evoluções autónomas, e que podem estar desarticuladas entre si; o que chama à atenção é a implosão intelectual da função da escola em relação à dominação social, a manutenção, ao nível das representações sociais, do valor da educação como elemento para a modernização e uma transformação em profundidade da socialização institucional, num duplo processo: por um lado a escola deixa de carimbar o seu selo normativo e por outro passa a ser não mais do que um elo, ainda que importante, numa cadeia de vida estandardizada.

Perante as transformações à qual a escola é sujeita, as discussões de método e de procedimentos didáticos desviam a atenção do debate central em torno da forma escolar das relações sociais e do seu contributo para a elaboração e reelaboração de interações entre cidadãos de uma sociedade democrática. Essas discussões de método são estéreis e meramente retóricas. Não discutem a essência da forma escolar das relações sociais mas a consequência de um determinado modo de estabelecer a relação pedagógica.

Mas, como referem Pochet e Oury,

> "as pessoas crescidas adoram brincar ao Deus Todo Poderoso: "os Bons a minha direita, os Maus a minha esquerda." Definem-se critérios de seleção, orienta-se, reforma-se, estrutura-se: há com que se divertir. Há até quem batiza de "classe de nível" as diferentes turmas-de-despejo, para onde a escola relega os seus resíduos! "De nível" ou não, as turmas querem-se sempre homogéneos."[45] (1979, p. 42)

A forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, hegemónica, assenta numa relação

hierárquica com o poder e numa relação epistémica com o saber. Existe uma dupla dependência, requerendo grupos homogéneos em função do saber, fracionado por sua vez, exigindo grupos nivelados. Numa espiral descendente, mais subgrupos pressupostamente melhor homogeneizados, são instruídos com um saber ainda mais fracionado.

A forma escolar de relações sociais com sujeitos-atores ou entre sujeitos-atores e autores é passível de ser desenvolvida em vários modelos organizacionais da escola. Na turma homogénea, de alunos classificados e seriados, concebido para evitar a comunicação, a mesma instala-se rapidamente. Na turma, com crianças da mesma idade ou não, considerada como sendo um simples espaço-tempo propício a interações no grupo, assim como do grupo para outros grupos, instala-se ainda mais depressa. Explicitada e acolhida, a relação dialogante entre os membros do grupo, permite a sua instituição como comunidade de aprendizagem. Aqui, a cidadania desenvolve-se pelo diálogo e não pela imposição formatada, refletindo as interações que se verificam na sociedade em geral. Van Haecht (1994, p. 106) lembra que os homens e as mulheres e a sociedade se produzem mutuamente. A sociedade é um fenómeno dialético, um produto humano em constante remodelação. A realidade social resulta da atividade e da consciência dos sujeitos. A autora argumenta que a construção da sociedade passa por três momentos que não são sequenciais mas dialeticamente interligados: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Este argumento é coerente com o modelo sócioconstrutivista de desenvolvimento e da aprendizagem. Charlot (1997, p. 89) sugere, no mesmo sentido, que se ponha, não em oposição, mas em relação, a criança, indivíduo não acabado, com o mundo, existente e estruturada.

O CEMEA sugere o espaço cultural intermédio como um espaço de passagem necessário, um espaço intermédio de experiências culturais. Esta proposta aparece, afirma, no quadro da contribuição à reflexão acerca das relações inter-geracionais em torno da formação e inserção social dos jovens[46]. O CEMEA refere neste contexto o trabalho do antropólogo francês Van Gennep e de Kaës, na área da psicologia social. Tomei algumas vezes esta expressão de empréstimo para tentar definir um espaço de trabalho aberto, de trocas, de transição também. Atualmente, prefiro utilizar o termo *espaço-tempo cultural interativo*, para conferir uma tónica mais dinâmica e relacional ao ato de aprendizagem em cooperação. O conceito de *espaço-tempo cultural interativo*, espaço de comunicação e de interação apresenta a turma como um lugar no qual a forma escolar de relações sociais assenta no que Rui Trindade e Ariana Cosme (2010, p. 58), já citados anteriormente, apelidam de paradigma pedagógico de comunicação: carateriza-se por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens das crianças.
Os autores veem reunidos neste paradigma contributos de, entre outros, Vasquez e Oury, Freire e Meirieu, abordagens que definem de culturalistas e socio-construtivistas, relacionadas com a psicologia, onde destacam Vygotsky e Bruner, a participação do campo da sociologia com os trabalhos sobre diferenciação pedagógica com Perrenoud e o trabalho de Charlot acerca da relação ao saber e ainda reflexões da área da didática e da epistemologia com contributos de autores das várias áreas do saber (*idem*, p. 59).

O espaço-tempo cultural interativo, no qual a variante de forma escolar que apela ao paradigma de comunicação se desenvolve, requer um grupo estável, durante um determinado

tempo, num determinado lugar, para desenvolver um projeto em conjunto, promovendo a aprendizagem de todos. A turma na escola é um dos contextos possíveis que proporciona o espaço físico bem como o grupo que institui aquilo que é necessário para que o espaço-tempo funcione. Nestas condições, o grupo desenvolve uma variante da forma escolar de relações sociais, outra que a hegemónica, continuando, por assim dizer, o trabalho iniciado por Célestin Freinet, que se situa numa época específica com um quadro de análise específico.

A organização do trabalho pelo grupo instituinte é fruto do desejo referido por Vasquez e Oury e do sentido dado ao projeto de trabalho. O sentido e desejo são reforçados pela sensação de pertença, provocada pela participação, como referem autores como Charlot, Perrenoud e Meirieu. O desejo é também o do professor, facilitador de aprendizagens no grupo-turma, mas ao mesmo tempo aprendente no grupo e através da reflexão, no caso do MEM, nos grupos de autoformação cooperada. A reflexão contínua faz evoluir a própria forma escolar de relações sociais. Aronowitz e Giroux (1992, p. 157) dizem que, neste caso, os professores se assumem intelectuais transformadores da escolarização.

O projeto de trabalho refletido, que possibilita variar a relação com o poder e a relação com o saber na forma escolar, é um projeto social, desenvolvido pelo indivíduo social, agora concebido como ator e autor, sujeito, e não mais como um mero agente, pelas palavras de Charlot (1997, p. 42). Por isso mesmo, é contraproducente introduzir lógicas dicotómicas, opondo uma variante da forma escolar à outra, e necessário enveredar para uma postura dialética.

Quando a forma escolar hegemónica se mantém refém da turma homogénea, como foi desenhada, na altura da massificação da escola, dificulta o melhoramento da escolarização. Tyack e Tobin constatam:

> "É muito mais difícil e muito mais gradual do que muitos reformadores suspeitam, sobretudo os que pensam que é possível e até necessário de mudar tudo ao mesmo tempo, porque os fios da escolaridade estão extremamente interlaçados."[47] (1994, p. 478)

Por outro lado, quando a classe é assumida como um espaço-tempo cultural interativo, instituído pelo grupo, o desenvolvimento de relações com o saber e com o poder provoca variantes na forma escolar de relações sociais, próprias desta leitura.

Liberta da armadilha da homogeneidade e do poder concentrado no professor, aberta para projetos de trabalho com sentido, a classe é instituída como espaço-tempo de transição, de aprendizagem, de ensaio e de interação. Filomena Serralha argumenta, com as palavras de Vasquez e Oury, que então "*a partilha das tarefas faz da sala de aula um lugar privilegiado na aquisição de competências sociais*" (2001, p. 34).

A classe, lida como espaço-tempo cultural interativo, obriga a uma gestão curricular feita pelo grupo e não só pelo professor. Do que aqui se trata essencialmente, diz Filomena Serralha, é de transferir o currículo para o grupo.

- * -

A crítica à forma escolar hegemónica não significa necessariamente que se propõe uma forma antagónica àquela que é criticada ou que se invente uma outra forma escritural-social de aprendizagem. Aqui, a fase da crítica consiste na explicitação da existência de uma forma

escolar hegemónica apoiada na relação hierarquizada com o poder e epistémica com o saber, que empobrece a ação e dificulta a aprendizagem para determinados grupos de pessoas.
Só depois de aceitar que os bloqueios de aprendizagem derivam da forma escolar e não da doença de escolares, a discussão é possível. Segundo Macedo (2008, p. 22), a pedagogia antimétodo obriga a considerar o diálogo uma forma de prática social. Este diálogo "*requer o resgate da voz do oprimido"* como "*condição fundamental para emancipação humana"*.

No *continuum* de formas escolares de relações sociais, o diálogo ocupa um lugar importante, porque faz variar tanto a relação com o poder como a relação ao saber. O diálogo e a explicitação no espaço-tempo interativo é um constante convite para o envolvimento de todos, na interpretação e na condução do currículo do grupo. Para Jorge Ramos do Ó a proposta do MEM tem este envolvimento como condição para melhor aprendizagem:

> "Na assunção da sua diferença individual, insiste Sérgio Niza, todos os alunos devem participar no planeamento, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares. Estamos, já se vê, perante uma proposta em que o ato de aprender dispensa a função ensinante das lições formais iguais para todos, em favor de uma prática vocacionada para assumir a "heterogeneidade como recurso fundamental", quer dizer, que descubra na individualização do percursos escolar e no convívio cultural com os pares a condição da melhoria das capacidades cognitivas."
> (2012, p 24).

A eficácia do resultado depende do processo de relação e interação estabelecido com o saber e este depende da relação com o poder no microcosmos da turma. Pochet e Oury (1979, p. 212) ironizam que a inovação e a democracia raramente se entendem: uma ideia nova não é, por norma, uma ideia de uma larga maioria. Menos irónico, Sérgio Niza constata em 1991, entre os professores, a existência duma oligarquia impermeável à participação dos educandos (2012, p. 134), pelo que convida a retomar as práticas inovadoras dos anos '20, quando Dewey na América e Freinet na Europa inspiraram o encarar da dimensão social da educação. Vinte anos mais tarde, o autor debruça-se sobre o anúncio do regresso dos exames, seguindo as políticas conservadoras que fizeram caminho um pouco por todo o mundo, também em Portugal. Como Sérgio Niza refere, só agora, surgem, pela mão de organismos supranacionais, "*as primeiras reações a este descomando estratégico contra a qualidade da educação dos cidadãos nas democracias europeias*" (*idem*, p. 678).

Independentemente do aparecimento cíclico de políticas sistémicas de imposição de uma forma escolar presa à lógica de estratificação dos cidadãos, na escola e na turma, as várias formas escolares de relações sociais são ***coexistentes***. Junto com a variante hegemónica da forma, a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, e desde a sua imposição nos finais do século XIX, existem múltiplas formas escolares, evolutivas, que sugerem um *continuum* de formas escolares de relações sociais.
Situei nos dois primeiros capítulos a escola na sociedade escolarizada, o poder e o saber na escola e escolhi, entre as dimensões analíticas da escola (Canário, 2005), a sua forma.
Apoiando-me na teoria da forma escolar (Vincent *et al*, 1994) desenvolvi a sugestão de um *continuum* de formas escolares de relações sociais, agrupadas em três grandes "famílias", utilizando como elementos de variação (1) a relação com o poder, recorrendo a Foucault, (2) a relação ao saber, recorrendo aos elementos para uma teoria da relação ao saber (Charlot,

1997) e (3) o paradigma pedagógico, utilizando uma classificação (Trindade e Cosme, 2010) que facilita o enquadramento histórico de cada um dos grupos de formas escolares de relações sociais.

Entre as formas escolares de relações sociais, destaquei o grupo de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores e autores que permite a interpretação e análise de duas décadas da escola da Voz do Operário da Ajuda, em *Aprendizagens à sombra da figueira*, antecedido por um curto capítulo de enquadramento deste estudo de caso. Munido das conclusões do estudo, retomo mais à frente o continuum de formas escolares de relações sociais, para propor em *Que futuro para a forma escolar?* uma sistematização geral, onde irei confrontá-lo com a interpretação *descritiva* da gramática da escolarização de Tyack e Tobin (1994) sugerindo a evolução para uma gramática *comparada* da aprendizagem na escola.

3 O caso de uma forma escolar singular

O estudo de caso da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda (Volume II) tem como intuito contribuir modestamente na discussão em torno da forma escolar de aprendizagem. Esta discussão tem como objeto a dimensão da forma da escola, ou seja da pedagogia, mas também é a discussão em torno da educação na escola, na encruzilhada entre forma e organização. Da forma escolar, Olivier Francomme observa:

> "A forma escolar é provavelmente um dos domínios mais paradoxais das ciências de educação na França: encontram-se simultaneamente pletora relatos de experiências, de críticas, de inovações, mas é também o assunto menos debatido, começando na própria universidade, que, apesar de experiências interessantes, trata pouco da sua própria forma escolar. Entretanto, a forma escolar produz certamente um efeito sobre a escolarização, a educação, a instrução…"[48]. (2010, p. 13).

O objeto de estudo consiste na **forma escolar das relações sociais** de uma instituição que anuncia ter uma outra forma de fazer escola. A hipótese é que a forma escolar existe em múltiplas variantes, sustentáveis por si, na sociedade escolarizada, onde essas variantes coexistem e esta é uma delas.

Ao longo do século XX, e sobretudo a partir do período entre as duas guerras mundiais, a escola tem aparecido, na sociedade escolarizada, não como um constructo cultural, mas como um fenómeno naturalizado. Esta naturalização decorre da posição que ocupa, no conjunto de instituições que Foucault identifica como instituições disciplinadoras na modernidade, referido nos capítulos anteriores.

A forma escolar, uma das dimensões da escola, não tem só uma aparência, como é apresentado, demasiadas vezes, na comunicação social e no senso comum. Pelo contrário, sugiro um *continuum* de morfologia variada. Nele, existem variações da forma escolar condicionada por uma hierarquia de poder e pela exigência de disciplinar as pessoas, por parte de uma elite que considera deter o poder no estado e que aparece como "ideal" sistémico, para esta elite. No *continuum* figuram também variações da forma escolar de relações sociais, que decorrem da interpretação que sujeitos-atores e sujeitos-autores fazem da relação com o poder e do ato de relacionamento que desenvolvem com o saber.

Propus-me a um estudo de caso em profundidade daquilo que, no contexto português, se apresenta como forma escolar singular, e que tem a escola da Voz do Operário da Ajuda como realidade empírica. Escolhi estudar um determinado período desta escola, que tem o seu foco na década 1986-1995 pelas seguintes razões:

–O período coincide com a fixação e implementação da lei de bases 46/86 do sistema educativo em Portugal.

–O período escolhido permite recorrer a memórias de vária ordem, faladas e escritas, de quem esteve envolvido, como adulto ou criança, na organização do trabalho escolar através do qual a forma escolar ganha corpo.

–O período coincide com a minha colaboração com a instituição, em várias funções e em

vários papéis.

Retomo em "*Uma possível leitura da forma*" alguns pontos que considero importantes, para, posteriormente, situar o estudo em "*A forma no projeto de escola*".

Uma possível leitura da forma

Entre as três dimensões da escola, como descritas por Canário (2005)[49], a forma escolar é a dimensão que me interessa, como ângulo de visão sobre a escola, porque permite perceber melhor a relação entre os atores que interagem nela. Lembro que utilizo este termo entendendo a forma escolar de socialização e aprendizagem como sendo constituída de formas escolares de relações sociais, tal como definido por Vincent *et al.* (1994). Baseio-me em Lahire (2008), que se interroga acerca da escrituração escolar e o que ela significa para os sujeitos na sua relação com o poder e na sua interação com o saber.

Como se percebe facilmente, a forma escolar de relações sociais não é *una*. Mesmo em contextos fortemente institucionalizados, onde não é dada grande liberdade de ação aos sujeitos, aparecem variações na forma como as pessoas se sujeitam a regras exteriores. Estas variações sugerem modos de atuar com caraterísticas próprias que as distinguem. Surge o que se poderia chamar de vias diferentes de "pedagogização" das relações sociais, mas todas numa lógica de relação hierárquica com o poder e com o saber. Estas vias diferentes, as variantes, definem-se em função da atitude dos professores em relação à participação dos alunos, ou, num sentido mais lato, dos aprendentes, desenhando modelos de trabalho que se distinguem por atuações induzidas por quem detém o poder instrutivo (que em inglês podemos identificar como modelos *top-down*) ou, pelo contrário, surgindo a partir de quem é instruído (que em inglês podemos identificar como modelos *bottom-up*). O que nessas variantes não se altera é a forma condicionada por uma hierarquia preestabelecida. Ou seja, na escola com esta forma, experimenta-se o poder, a partir de uma lógica hierárquica não discutível.

A partir daqui, torna-se então mais claro que não é atribuída grande importância à questão pedagógica, que acaba por ser desvalorizada no domínio do saber. Boavida e Amado (2008, p. 325) apontam algumas razões para esta ter sido remetida para um segundo plano, aquando do debate "Ciências de Educação ou Pedagogia", focando a ambiguidade do segundo termo, que, utilizando palavras de Charlot, "*reenvia tanto para a ação como para a teoria da ação*". Não obstante, dizem os autores, e recorrem a Estrela, a pedagogia é, de todas as ciências de educação, a mais importante. Eles afirmam que "*a pedagogia enquanto ciência que estuda o fenómeno pedagógico, deve colocar-se no interior do campo pedagógico*" (*idem*, p. 329). Os autores sugerem um processo dialético de integração de conhecimentos. A pedagogia participa no processo de investigações que permitem uma melhor compreensão da Educação. Perceber as correntes pedagógicas contribui para a construção da identidade profissional de quem faz da educação a sua profissão. Não obstante, Francomme (2010) corrobora o perigo de marginalização da pedagogia e explica que, no seio das ciências de educação parece ser de bom tom marginalizar a dimensão pedagógica em benefício de outras abordagens, de teor cognitivista ou didática por exemplo. Como Rui Canário (2005) o faz, também Francomme

insiste que falar da forma escolar, é falar de pedagogia. Para Rui Canário, a dimensão da forma escolar é a dimensão pedagogia, enquanto para Francomme a pedagogia está embutida na forma escolar:

> "A forma escolar contem elementos de organização, do instituído, da filosofia e da pedagogia, o todo operacionalizado num quadro educativo. Ignorar a forma escolar significa ignorar a sua importância e fechar os olhos para práticas medievais. Significa também aceitar um mundo finito sem perspetiva de evolução, quando o horizonte de expetativa se funde com o campo da experiência. O estudo da forma escolar entra na análise complexa dos fenómenos educativos."[50] (2010, p. 13).

Falar de forma escolar é falar de relação escolar com o saber, é falar de pedagogia. Mas falar de forma escolar é também falar de relação com o poder entre adultos, entre crianças, e entre adultos e crianças, ou seja, entre quem o detém e quem não o detém, influenciando imediatamente a interação com o saber.

A organização do sistema educativo, também entre nós, continua a sugerir uma escola instrutiva, normativa, na qual prevalece a prestação de provas e a obrigação de cumprir deveres. A disciplina e as ocorrências em relação ao comportamento são objeto de regulamento nacional. A título de exemplo, refiro a proposta de lei 70/XII portuguesa, entretanto aprovada como lei 51/2012 de 5 de Setembro, intitulada de "*Estatuto do aluno e ética escolar*" e que estipula no seu preâmbulo:

> "Nestes termos, a violação reiterada dos deveres de assiduidade e disciplina deve determinar a censura social, podendo, sempre que a gravidade o justifique, implicar a instauração de contraordenações aos pais ou encarregados de educação e ou a reavaliação dos apoios da ação social escolar e demais apoios sociais públicos concedidos à família e decorrentes da frequência escolar, além da comunicação obrigatória à respetiva comissão de proteção de crianças e jovens em risco ou ao Ministério Público, tendo em vista, designadamente, a aplicação de programas de educação parental." (Governo de Portugal, proposta de lei 70/XII).

O conselho de ministros justifica, em comunicado oficial de 31 de Maio de 2012, a proposta desta lei, da seguinte forma:

> "A linha de força desta proposta é o reforço da autoridade efetiva dos professores, apostando no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e promoção do mérito dos alunos, e na maior responsabilização dos pais e encarregados de educação." (Governo de Portugal, 2012).

Em termos mais gerais, remeto para a análise da forma escolar sujeita a uma visão disciplinadora e castigadora da escola, no primeiro capítulo, onde foquei as questões do poder na escola e em relação à escola.

Para facilitar a análise da forma escolar em geral, e da forma escolar que emerge do estudo de caso que me propus, lembro que Vincent *et al.* (1994: 30-36) inscrevem a forma escolar de relações sociais no conjunto de formas de relações sociais diferentes das formas sociais orais. Lembro que as caracterizam em cinco pontos:

(1)a escola como lugar específico, separada de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados;

(2)a "pedagogização", isto é, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre a

escrituração-codificação própria, implicando frequentemente uma "gramática" da prática;

(3)a transferência de saberes, diferente da transmissão de experiências, própria de formas sociais orais, permite a produção de efeitos de socialização duradouros;

(4)as formas de relação social, num lugar definido e baseadas na objetivação e codificação, permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder;

(5)a forma escolar das relações sociais é a forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

Utilizando estes cinco pontos como pontos de referência, olho para a forma escolar de relações sociais singular, na qual a relação com o poder no grupo é entendida como uma reciprocidade relacional, havendo uma perspetiva de relação ao saber, no sentido de *interação* ou de *relacionação*[51] ao saber, para me aproximar da proposta de Bernard Charlot (1997), que distingue "*rapport* au savoir" de "*relation* au savoir".

Tentarei, então, dar um contributo para a discussão acerca da forma escolar como um *continuum*, função da variação da relação com o poder, da relação ao saber e do paradigma pedagógico, cujos extremos poderei chamar de polo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, *Lassalliana,* e de polo de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores, autores da sua aprendizagem, naquilo que chamei, provisoriamente, espaço-tempo cultural interativo[52].

Retomando a argumentação do 1º capítulo, sustento que a forma escolar sofreu uma estandardização devido a uma interpretação específica do lugar escola e da maneira como se desenvolve a relação social, veiculado pela elite no poder. Em Portugal, esta escola estandardizada tem pouco mais de 100 anos, embora, afirma António Nóvoa (2012, p.17, existam 50 anos de memória de outra escola, pela mão de Sérgio Niza). Podemos considerar, como procurei argumentar no capítulo anterior, que existe uma tendência de homogeneização da organização deste lugar escola, padronização contrariada pela introdução de variantes, resultantes da tensão existente entre a escolarização da sociedade e esta mesma sociedade.

Ao introduzir a forma escolar na educação comparada Francomme (2010, p. 14) não fala de variantes, mas considera o que ele intitula de "*a pedagogia Freinet*" como uma forma escolar ***alternativa*** para afirmar que a Finlândia definiu uma forma escolar de aprendizagem substancialmente diferente da forma preconizada pela França, tendo a Ministra de Educação finlandesa confessada que ela se inspira dos preceitos de Célestin Freinet.

Seria excessivo reduzir a forma escolar a preceitos pedagógicos, sejam elas da mão de La Salle ou da mão de Freinet. Contudo, é possível visualizar no *continuum* de que falei, um sem número de variantes, entre as quais um grupo que chamei de variantes *Lassallianas* (que contêm a pedagogia classificada por Altet (1999) de magistrocentrada) e que têm a caraterística de ofuscar a tensão entre as demais formas de relações sociais e a forma escolar, impondo regras de fora e recorrendo à escrituração dos sujeitos, tornados objetos. Deslocando-nos de um polo ao outro, encontramos variantes baseadas numa interação gradual entre os sujeitos diretamente implicados, indo para a interação com outras formas de relações sociais, nas quais os sujeitos, adultos e crianças, autores do seu processo de

aprendizagem, se constroem num espaço-tempo permeável para o mundo. Este *continuum* pode ser retratado pelo seguinte esquema simplificado[53]:

Formas escolares de relações sociais		
hierarquia top-down	*hierarquia bottom-up*	*relacionamentos horizontais*
Com sujeitos-objetos	Com sujeitos-atores	Entre sujeitos-autores

Em vez de colocar uma forma escolar em substituição de outra, induzida pela palavra "*alternativa*", prefiro a ideia de variantes, umas mais frequentes, chegando a ser hegemónicas, outras menos, consoante o momento ou o lugar, no qual se situam, na sociedade escolarizada. A contiguidade de variantes da forma escolar permite considerar especificidades locais. Pegando no exemplo de Francomme, uma variação da forma escolar torna-se dominante num determinado país devido à ação do seu governo[54].

Formas escolares dominantes situam-se portanto em intervalos diferentes do *continuum*. Não há alternativas para um padrão, porque nenhuma forma, ainda que hegemónica, é forma padrão por "ação própria". Cultiva-se a ilusão de forma padrão por imposição, coerciva e localmente por quem detém o poder naquele determinado local, numa altura específica.

Utilizando este ponto de vista, a forma escolar evocada por Francomme como qualquer outra variante, é passível de ser inscrita no *continuum*, sendo ela dominante ou não num dado contexto.

Existe portanto a possibilidade de haver localmente variantes da forma escolar, entre as quais umas mais generalizadas do que outras. O estudo de caso que me propus permite-me apresentar uma variante existente em Portugal, de entre turmas, ou escolas, que anunciam uma relação pedagógica através da qual se coloca o poder instituinte no próprio grupo de trabalho, nas mãos das crianças e dos adultos que o constituem. Como referido no capítulo anterior, este é um processo através do qual um grupo de pessoas, crianças e adultas, se constrói num espaço-tempo de trabalho, no qual define a sua atuação e as suas regras. Este espaço-tempo de trabalho é, de igual modo, um grupo de relacionamento "pedagogizado", no âmbito da educação de crianças. Continua a ser uma realidade na qual existe uma forma escolar de relações sociais. Porém, por iniciativa do adulto, alteraram-se dois elementos. Por um lado, sugere deixar de reproduzir, no espaço-tempo assim concebido, uma relação hierárquica com o poder, passando a haver uma relação horizontal, de aprendizagem da utilização do poder. Por outro lado, a existência do espaço-tempo sugere-se não tanto pelo local de trabalho, mas pelo grupo de pessoas que lhe dá forma, pelo que a relação escriturária-escolar com a linguagem e com o mundo se torna mais permeável com outras práticas sociais de pesquisa de informação, intercâmbio de conhecimento e relação ao saber.

A forma no projeto de escola

A Voz do Operário da Ajuda é uma escola, entre outras, que, desde os finais dos anos '70, afirma organizar o currículo de maneira diferente, recorrendo a um modelo pedagógico de

aprendizagem específico baseado em propostas do MEM e do grupo francês "*Genèse de la Coopé*", núcleo da pedagogia institucional no seio do Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Os adultos da escola considera as crianças como interlocutores ativos na definição dos percursos de aprendizagem e declaram-se muito atenta para o mundo fora das paredes da escola, cultivando uma interação com ele. Foi o suficiente para fazer surgir a questão *em que medida a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda é sustentável*.

Foi o suficiente porque, falando da pedagogia institucional nas *classes de perfectionnement*, dizia Fernando Oury (1967, 1977) que o seu trabalho consistia em transformar alunos em crianças. Provavelmente, não era por acaso: mais recentemente, Rui Canário afirmou:

> "A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas." (2008, p. 80).

Um dos aspetos da Voz do Operário da Ajuda é exatamente tratar as crianças como pessoas. Na forma escolar de relações sociais que nela se afigura, as pessoas tendem a ocupar uma função que é instituída pelo próprio grupo, por um determinado período de tempo. A função instituinte do grupo envolve a organização do espaço, do tempo e do trabalho. Os grupos-turma integram, em determinadas ocasiões, relações de trabalho, com os demais adultos sem função de professor atribuída externamente, no seu cargo ou como pessoa, conforme o contexto de trabalho de aprendizagem específico.

A circunstância de tratar as pessoas como pessoas, primeiro, de instituir, com o grupo implicado, as funções de que precisa, segundo e de autorregular o espaço-tempo de trabalho, terceiro, foram três aspetos que motivaram para estudar de perto a forma escolar desta escola. A minha participação no projeto de escola durante pouco mais de dez anos, com formação oriunda da pedagogia institucional e como sócio ativo do MEM, foi uma motivação complementar.

A pesquisa descritiva e exploratória tem como *objeto de estudo* a **forma escolar singular** de um conjunto de turmas numa determinada escola com uma proposta pedagógica específica. A escola da Voz do Operário da Ajuda afigura-se, portanto, como a *realidade empírica* para este objeto de estudo, utilizando o termo sugerido por Guerra (2008, p. 37) em relação à construção do objeto e o desenho do estudo de caso. O estudo em si e a imagem construída a partir da análise da informação fornecida por um grupo de vinte e quatro pessoas e por um vasto espólio documental segue no segundo volume[55] da presente obra. Procurei estudar em profundidade esta mesma forma, através de quem a viveu e moldou enquanto criança ou adulto, recorrendo às suas memórias e ao seu espólio coletivo, deixado na escola. Escolhi, por razões já explicadas[56], como período de referência, a década de 1986 até 1995, contactando com pessoas que estiveram na Voz do Operário da Ajuda no período entre 1982 e 1999.

A Voz do Operário da Ajuda é uma pequena unidade escolar, em Lisboa, integrada numa instituição maior com o mesmo nome, sediada no bairro da Graça. Como referi, o projeto próprio, inscrito num paradigma pedagógico específico, molda a forma escolar desta pequena unidade, singular, nem que seja pela relação caraterística com o poder e a interação com o

saber.

Do projeto pedagógico escrito não encontrei senão fragmentos, do ano letivo 1989-1990, integrados num dossier de um dos projetos de trabalho de uma das turmas no referido ano.

(fragmento 1)

1. O projeto pedagógico desta escola continua a ter as seguintes linhas principais:
   –criar espaço para integrar crianças com deficiências reais;
   –defender e colocar em prática um conjunto de aprendizagens naturais, baseadas sobre os trabalhos dos mais importantes pedagogos deste século, convergindo na pedagogia institucional/pedagogia ativa, como divulgado pelo movimento da escola moderna (ver texto a seguir)[57].
   –Abrir a escola a estudantes de pedagogia / psicologia dentro de determinados limites como definido em conselho escolar.
   –Apostar no trabalho de equipa, considerando o conselho escolar como direção pedagógica (e administrativa) coletiva.
   –Respeitar a produção do aluno: não há imposição, mas criação de espaço de exposição como resultante da necessidade de comunicar ao outro o trabalho realizado.
   –Desenvolver todas as técnicas que oferecem aos alunos a posse do seu meio envolvente, recusando os exercícios ridicularizadores escolásticos.

(ver desenvolvimento destas ideias no texto a seguir e nos planos individuais)[58].

(fragmento 2)

> 1.3/1 Na turma da 3ª classe pretende-se pôr à disposição dos alunos, algum material científico. Através de um ficheiro que momentaneamente envolve 300 propostas de trabalho, as crianças podem investigar livremente as noções básicas das ciências físicas. O trabalho será enquadrado na turma tal como a investigação através dos projetos.
>
> 1.3/2 Os alunos da 3ª classe irão desenvolver um trabalho de correspondência com uma turma de alunos em Leuven – Bélgica. O objetivo principal é de desenvolver uma troca de projetos e estudos com outro país do mercado comum. Este trabalho será continuado durante toda a segunda fase.
>
> Os respetivos professores propuseram-se tentar encontrar apoios para poder realizar uma viagem de troca – eventualmente parcial – entre as duas turmas, no fim de cada um dos anos letivos.

(fragmento 3)

> 2.3. (da turma de 3º ano, ano letivo 1989-1990)
>
> Material
>
> (indicar disposição das mesas, material coletivo, material individual)
>
> Disposição básica permite o trabalho permanente em canto de produção (computador – imprensa – limógrafo), canto de experiências, canto pintura e bloco central. As paredes estão organizadas de forma a oferecer todo o material coletivo: parede matemática, parede língua, parede experiências – biblioteca – material escolar coletivo (só material básico). Para o material individual está prevista uma série de caixas, pelas quais cada um é responsável.

Organização

(indicar: responsáveis/tipo, gestão da cooperativa, do tempo, do espaço, escolha do trabalho, …)

Toda a organização sai de dois momentos coletivos: a assembleia às sextas (ou às quintas, se a sexta for feriado) e a planificação semanal às segundas. O tempo é por completo gerido pelo responsável de dia (com apoio eventual do professor). O espaço é condicionado pelo tipo de atividades desenvolvidas e portanto permanentemente reorganizável. Cada aluno terá à sua responsabilidade uma parte da organização, suportada pela assembleia e pela caixa da cooperativa – estritamente separada das quotizações trimestrais como praticado na Voz do Operário (quotizações que são dos pais e não dos alunos). A escolha do trabalho está condicionada pelo grupo e nos tempos de "plano" pelo próprio aluno.

Atividades

Tipo de atividades (Língua, matemática, organização do estudo do meio físico e social).

Todas as atividades são planificadas através da planificação semanal. Assim os saberes não são transmitidos por ditadura do manual ou por imposição do professor, mas resultante da investigação dos alunos. Aproveitando as criações dos alunos (textos livres – investigação – projetos) grupos de crianças consolidam com o apoio do adulto as novas aquisições estritamente segundo o próprio ritmo. Os ficheiros que estão à disposição dos alunos são instrumentos de apoio neste consolidar de novas aprendizagens. Notar que a organização dos estudos far-se-á através dum contrato com a TURMA – conjunto avaliador dos trabalhos.

4 Aprendizagens à sombra da figueira.

A forma escolar das relações sociais da Voz do Operário da Ajuda é singular. Em relação à gestão das atividades, baseia-se numa distribuição regulada das funções do poder, com uma abordagem coerente, no âmbito das turmas e, por extensão, no âmbito da escola. Como argumentei no segundo capítulo, existem formas escolares coexistentes e encontramo-las ao longo de todo o século XX, ao lado da forma hegemónica. Nos capítulos anteriores propus um *continuum* de formas escolares de relações sociais, definidas pela variação da relação com o poder e ao saber.

Nesse *continuum*, a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda ocupa um lugar específico. A escola da Ajuda é aqui analisada em profundidade com base em memórias. Tanto as memórias das pessoas entrevistadas como o acervo de documentos escritos e o material audiovisual apresentam uma forma escolar que tem subjacente um projeto pedagógico fundado nas propostas do movimento da escola moderna com alguma ênfase na pedagogia institucional.

Nas páginas que seguem foco alguns aspetos retirados da história do período analisado. Fixei o que ajuda a perceber a singularidade da forma escolar de relações sociais que vamos encontrar nas diferentes turmas das quais recolhi testemunhos.

A imagem da forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda nas décadas de 1980 e '90 foi elaborada através de uma análise pormenorizada de memórias de diverso tipo. Ela evoca o que era a vida e o trabalho na escola naquela época e fornece os elementos de reflexão que reproduzo aqui e que exemplifica uma forma escolar de relações sociais entre sujeitos atores e autores, inscrita no *continuum* proposto. Da imagem devolvida foco alguns aspetos, que apresento a seguir. O primeiro subponto "*Que singularidade na forma?*" apresenta o espaço-tempo no projeto da Voz do Operário da Ajuda. O segundo subponto "*Que poder, para quem e para quê?*" devolve a relação com o poder nesta escola e o terceiro subponto "*O retorno do aprendente*" foca a construção da relação ao saber como aí se fez.

Que singularidade na forma?

Concentrei, no primeiro subcapítulo, a atenção sobre o que a documentação nos desenha acerca do espaço-tempo onde a forma singular de fazer escola na Voz do Operário da Ajuda se aninha. O primeiro aspeto a realçar é que se trata-se efetivamente de uma forma escolar, se consideramos os elementos que Vincent *et al.* (1994, p. 30) utilizam para caraterizar, na sua origem.

Sintetizei, no primeiro capítulo, duas destas cinco características como (a) formas de relação social, num lugar definido, e baseadas na objetivação e codificação, que permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder, e (b) a forma escolar é a forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

Retomá-los-ei nos subpontos a seguir, quando foco a relação com o poder e a relação ao

saber, na forma escolar aqui em análise.

O espaço da Voz do Operário da Ajuda integra uma instituição com organização própria, onde se desenha uma forma escolar precisa de relações sociais. Abordo por isso os restantes três características da forma escolar de relações sociais segundo Vincent *et al.* (1994) nos parágrafos que seguem, depois de os lembrar rapidamente:
(1) a forma escolar das relações sociais, separada de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados; (2) a 'pedagogização', a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre a uma escrituração-codificação própria, existente na gramática da prática; (3) a transferência de saberes, diferente da transmissão de experiências, própria de formas sociais orais, permite a produção de efeitos de socialização duradouros.

Olho para estes três tópicos à luz dos quatro pontos de entrada que utilizei para perceber a forma que a escola nos apresenta, isto é, o espaço e a vivência nele, o intercâmbio entre pessoas em relação às aprendizagens, o cenário pedagógico existente e alguns rituais específicos da Voz do Operário da Ajuda.

(1) A forma escolar das relações sociais, separada de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados.

A forma escolar que a Voz do Operário da Ajuda apresenta não corresponde ao modelo, impregnado nas pessoas, no qual a objetivação dos saberes consiste em aulas expositivas de conhecimento exteriorizado, filas de carteiras, alunos dois a dois. Apresenta-se-nos um contexto de trabalho próprio, do qual alguns professores situam o seu enquadramento teórico-pedagógico na pedagogia institucional e na teorização da prática de professores do Movimento da Escola Moderna de Portugal.

Em *A escola da figueira*[59] percebemos que existe uma coerência interna para proporcionar um ambiente de trabalho que possibilita a reflexão e a aprendizagem a partir do trabalho individual e do trabalho em coletivo. Trata-se de uma opção declarada dos professores, refletida nos depoimentos de quem foi aluno da escola e presente nos documentos do espólio analisado. Os momentos coletivos são reconhecidos como importantes e considerados diferentes de momento de aula. A diferença é tal, que nalguns casos, há quem, aparentemente, proponha que a singularidade deixe de ser singularidade. Nalgumas situações questiona-se a legitimidade de ser diferente da forma escolar da corrente maioritária no que se refere à organização do trabalho.
Aqui, existe um olhar diferente de quem relaciona a prática social na escola da Voz do Operário da Ajuda com o mundo fora da escola, e quem considera a Voz do Operário da Ajuda como a primeira escola que prepara alunos para todas as outras escolas a seguir.

E ainda existem duas formas de interpretar a realidade. Se uns veem na forma escolar que encontram depois da Voz do Operário da Ajuda um contexto onde existem "*momentos em que marramos para depois esquecer*", para parafrasear a Irene Pires[60], outros consideram que foram "*mal preparados*" para o mundo escolar como ele é evocado por Lahire (2008, p. 38) através das palavras de Vincent quando fala do surgimento da associação de "*educação*" à "*regra*" e à "*civilização*": a forma escolar das relações sociais deverá permitir trabalhar com a criança e o

pobre – negativos da "educação", razão pelo qual são definidos como "selvagens" – contribuindo assim a sua "civilização". Dito de outra maneira, e recorrendo a uma imagem de Foucault (2009), a forma escolar contribui para o efeito disciplinador da instituição escola, incluída no conjunto de instituições disciplinadores de que fazem também parte a instrução militar, a igreja, o hospital e a prisão.

A escola da Voz do Operário da Ajuda, contudo, é apresentada como uma escola onde os saberes objetivados, refletidos e discutidos, permitem uma prática social de reflexão e trabalho sobre o espaço e o tempo organizado pela comunidade como um todo e sobre o espaço e o tempo além da escola, operacionalizando o espaço-tempo interativo de ensaio de relações sociais entre sujeitos atores e autores, no sentido lato. Este ensaio não se produz de forma incomunicável com outras práticas sociais, mas antes em interação com eles. Não é portanto a forma escolar em si que se isola das outras práticas sociais. Porém, definindo um espaço-tempo preciso para um grupo estável, existe um lugar isolado, no sentido de protegido, aconchegado, um mico espaço-tempo onde o saber objetivado e o conhecimento de cada um se encontram.

A forma escolar de relações sociais que a escola da Voz do Operário da Ajuda desenvolve recorre a um espaço-tempo separado de outros espaços-tempo, necessários às demais práticas sociais.

(2) A 'pedagogização', a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre a escrituração-codificação própria, implicando frequentemente uma gramática da prática.

As fotografias e os documentos filmados revelam atividades fora da escola, e momentos de trabalho dentro e fora da escola, onde adultos e crianças criam, para o efeito, o seu código de conduta, em vez de utilizar um código de normas pré-estabelecidas ao qual professores e alunos obedecem cegamente.

Em *A aprendizagem de "muitos com muitos"* começámos a entender esta escola e a sua forma. Organizada em torno da produção de materiais e conteúdos próprios, resultante das histórias para contar e dos projetos para desenvolver, permite o surgimento de planos de trabalho de indivíduos e de grupos. As abstrações necessárias para a conceptualização são consequência de discussões coletivas a partir de ocorrências verificadas na turma, na escola, ou no meio, tornado objeto de estudo. Para o fazer, propõe-se uma relação pedagógica baseada na aprendizagem de cada um, aprendizagem coletivizada em momentos de trabalho que envolvem o grupo todo. Evidencia-se, através dos documentos produzidos, a criação de produtos, frutos de discussão e reflexão entre adultos e crianças.

De forma geral é expresso um reconhecimento de mais-valia, nesta forma de organizar a escola. Mas, nalguns momentos, hesita-se em assumir que esta forme e facilite aprendizagem, porque a prática é diferente daquilo que se pratica na forma de escola Lassalliana ou bancária (Freire). Alguns dos entrevistados questionam a "legitimidade" de confrontar os jovens e as crianças assim conscientizadas com a forma escolar hierárquica e não democrática. É difícil não recordar as palavras de Lahire :

> "As escolas Lassallianas, como as de Démia, são modelos do ponto de vista da codificação do conjunto de práticas escolares: desde os saberes ensinadas até os métodos

> de ensino, passando por todos os aspetos de organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, de decomposição e de fixação de movimentos e sequências, permitindo uma maior sistematização e um ensino simultâneo."[61] (2008, p. 35).

O que nos apercebemos em "*Meios didáticos inovadores?*" é que o cenário pedagógico rompe deliberadamente com esta codificação. A organização do espaço como meio didático inerente à proposta de trabalho quebra a lógica escolar expositiva. Este rompimento torna-se mais evidente quando se transforma a sala num labirinto com ilhas de trabalho, que permite a livre circulação e a livre escolha, evitando a "centração" sobre o professor. Dubet (2002, p. 105) comenta a este respeito que o cenário da sala revela imediatamente quem é o professor. A sala é a materialização da sua personalidade e do seu caráter. Para o autor, e deste ponto de vista é um prolongamento do próprio professor.

A organização difere portanto de professor para professor. Neste sentido, a reorganização do cenário, considerado ele próprio um meio didático, não altera o facto de, em última instância, o poder organizativo de que dependera a forma de fazer escola ser depositado nas mãos do professor, mesmo num projeto pedagógico como a Voz do Operário da Ajuda. Até mesmo entre professores do mesmo movimento pedagógico[62], as opções diferem, exatamente pela opção de fazer, da forma escolar das relações sociais, uma proposta que não se restringe a um conjunto de normas, numa interpretação redutora da ideia de escrituração-codificação. A este respeito, Francisco Marcelino, falando de dentro do MEM, lembra:

> "É assim que hoje não somos um só caminho, somos vários (…). A dinâmica da variedade no interior do movimento enriquece, dá força e acrescenta sentido à cooperação." (2002, p. 50).

De forma geral podemos afirmar que muitos dos meios didáticos ou técnico-pedagógicos associados à "gramática" da escolarização, também são utilizáveis quando a prática obedece a uma sintaxe que não se inscreve numa "gramática normativa". O software de programação LOGO, o material de Cuisenaire ou o material MAB que frequentemente são utilizados nas turmas da época em estudo, os hábitos de trabalho autónomo, os exercícios de treino, são artefactos passíveis de *servir* a prática, *qualquer* prática, mas unicamente quando se trata de uma prática.

O que distingue é a sua aplicação: na Voz do Operário da Ajuda, o LOGO serve para conceptualizar matematicamente problemas sugeridos no "contar e mostrar", o trabalho autónomo é regulado em cooperação, o material matemático não é objeto de aulas de instrução, mas está disponível como meio auxiliar. A escrita e o treino da escrita não estão centrados sobre o exercício em si, mas está relacionado à comunicação, à publicação.

Entretanto, e típico da pedagogização da relação social das aprendizagens, mantêm-se momentos de exercício e de treino, tornando inegável que a Voz do Operário da Ajuda se apresenta como escola, ainda que singular. Não se coloca de fora do mundo escolar mas entra no debate. Lembro que Lahire (2008, p. 45) constata que para debater e criar polémica, às vezes feroz, em relação a um exercício é preciso haver um acordo tácito sobre a necessidade sentida deste exercício.

A discussão acerca da pedagogização da relação de aprendizagem centra-se portanto sobre as variantes na sua forma e não sobre a sua existência em si, o que permite entrar no debate

acerca do futuro da educação escolar e da sua "gramática". Ao invés de aceitar como imutáveis, o conjunto de regras, que Tyack e Tobin (1994) destacam no "*Grammar" of schooling*, poderemos imaginar uma "gramática *comparada*" de práticas escolares, que estuda sintaxes e morfologias diversas.
Observando a Voz do Operário da Ajuda, olhamos para um conjunto de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da proposta de espaço de aprendizagem e que fogem à "gramática" da mão de Tyack e Tobin: alunos, assumidamente diferentes entre si, agrupam-se em classes, onde professores com perfil de generalistas atuam em coadjuvação, com adultos e crianças. Os espaços estruturados apresentam-se como um espaço-tempo de reflexão e consolidação. Os horários escolares permitem regular a relação entre o espaço-escola e o espaço-não-escola.

Aqui, a sintaxe, de que falarei mais em pormenor no último ponto deste capítulo, recorre a elementos estruturantes da ação pedagógica. Distinguimos, entre estes elementos, discussões conjuntas acerca do trabalho programado e apresentado, uma disposição de trabalho que facilita o trabalho de grupo e uma abordagem holística da realidade, através de projetos, que se configuram como referências estruturantes para interagir com o saber e um trabalho pedagógico de mediação.

Se queremos levar um pouco mais longe a proposta de "gramática" da escolarização, é possível esboçar uma "gramática universal" de práticas escolares, permitindo sintaxes específicas em função dos paradigmas pedagógicos associados às formas escolares de relações sociais. Nesta gramática universal, a proposta de Tyack e Tobin apresenta-se com uma gramática na qual se inscreve a forma escolar atualmente hegemónica em muitos estados-nação, não sendo ela, por si, a gramática universal.

(3) A transferência de saberes, diferente da transmissão de experiências, próprio de formas sociais orais, permite a produção de efeitos de socialização duradouros.

Em *A escola da figueira* é-nos apresentado uma escola que se afigura como meio socializador permitindo a interação com o mundo dos adultos e das crianças. Não há quem revele ter sentido dificuldades de relação social, com o poder ou com o saber no mundo fora da escola. Pontualmente existe alguma dificuldade, depois de deixar a Voz do Operário da Ajuda, para lidar, com o poder hierárquico ou escolar e com o saber escolar recortado e 'disciplinarizado', inerente à forma escolar, baseada numa visão empirista do conhecimento (Case, 2000), e que remonta à sociedade maioritariamente analfabeta do século XVII. Em *Rituais que ajudam* apercebemo-nos do conjunto de rituais específicos que permitem uma transferência de saberes baseada na transmissão de experiências.

Olhando para as rotinas que adultos e crianças instalam, partilham e discutem, na escola da Voz do Operário da Ajuda, percebe-se que a socialização decorre do questionamento, e não mais da impregnação. O adulto exerce a sua função de professor, informando e mediando a aprendizagem de cada uma das crianças. Nessa sua função de professor, o adulto continua a possibilitar a objetivação do saber e a transferência de saberes. A escola da Voz do Operário da Ajuda faz lembrar a descrição que Filomena Serralha faz, numa abordagem ao que é referido como o modelo pedagógico do MEM:

> "Trata-se de uma organização na escola, em que os alunos juntamente com o professor se constituem, fundamentalmente, como uma comunidade dedicada à construção e partilha de conhecimentos." (2007: 83).

Termino este primeiro subcapítulo lembrando que as formas escolares das relações sociais aparecem só tardiamente na história das relações sociais. A generalização da escola obrigatória onde esta forma de relação social se desenvolve é ainda mais recente. A este respeito, Lahire constata:

> "A constituição de um espaço escolar que necessita de meios materiais, institucionais, de métodos e de um campo de reflexão, de meios de controlo e de uma formação específica de professores, não é a realidade antes do início do século vinte." (2008: 44).

Parece-me, por isso, incorreto olhar para a escola como um fenómeno natural e para a forma escolar caraterizada pelo preceito Lassalliana como a única forma escolar das relações sociais. Antes do início do século vinte outros pedagogos desenvolvem práticas que cunham formas escolares de relações sociais diferentes das que decorrem de uma tradição vinda de França, ancorada nas escolas dos pobres de Démia, as escolas mútuas e o modelo de escola Jules Ferry.
A forma escolar singular da Voz do Operário da Ajuda desenvolve-se a partir de uma outra linha que, no início do século XX assenta em Dewey, Freinet e depois na pedagogia institucional e no MEM e na teoria sociohistórica de Vygotsky, cada um introduzindo elementos, provenientes de quem os influenciou na teorização da sua prática.

O paradigma pedagógico da comunicação, que sustenta esta forma escolar, fá-la também interagir com outras práticas de relações sociais. Com um grupo estável, num espaço-tempo definido por ele, para analisar, definir e estabelecer estas interações e traçar desse modo caminhos individuais de aprendizagem em cooperação, ele proporciona um modo de escola com uma forma diferente da forma hegemónica. Lembro as palavras de Rui Canário (2002, p. 149) quando afirma que "*é precisamente o carácter histórico e portanto, "inventado" da escola que torna teoricamente possível a sua "reinvenção*".

Com esta afirmação em mente, deitei mais dois olhares no trabalho na Voz do Operário da Ajuda: um primeiro sobre a relação com o poder, um segundo sobre a relacionação com o saber, ambos no contexto específico da forma escolar em estudo. Isto permitiu retomar, aqui os elementos de definição das formas escolares de relações sociais de Vincent *et al.* (1994) e perceber como é que esta forma escolar singular contribui para a "reinvenção" sugerida por Rui Canário.

Que poder, para quem e para quê?

Um dos focos de análise da forma escolar da Voz do Operário da Ajuda centrou a atenção sobre a relação com o poder nela contida. Utilizei quatro entradas. Primeiro olhei para a responsabilização coletiva que se pretende e que torna alunos e professores coautores da sua ação coletiva. Que instrumentos utilizavam, como se organizavam nas suas tarefas e responsabilidades, foram as perguntas base. Depois olhei para o instrumento organizador e regulador que sobressai em toda a organização: o conselho de cooperação educativa. Como é

explicitada a assembleia de então, com que possibilidades e que limites? Como se situa no encruzilhar da pedagogia institucional e do Movimento da Escola Moderna de Portugal, alicerçado na teoria de aprendizagem sociohistórica ou sociocultural? De que forma sustentava a aprendizagem coletiva? Em terceiro lugar olhei para as relações que se estabeleciam entre as pessoas. Elas ultrapassavam a relação do adulto na sua função de professor ou de funcionário da escola com a criança na sua função ou no seu ofício de aluno. Havia pais e mães, envolvidos em projetos de trabalho, em vez de encarregados de educação. Como é que esta relação interferia com a relação com o poder? Por último analisei o espólio documental. Que relação existe aqui entre o poder e o saber?

As memórias da Voz do Operário da Ajuda que nos são apresentadas mostram vivências em turmas onde o que se passa é assumidamente da responsabilidade de todos os que as integram. Nem todos passam por todas as responsabilidades, mas todos têm uma responsabilidade no coletivo. Todos podem ser chamados por qualquer um dos responsáveis, para uma tarefa que decorre diretamente da sua ação (limpeza, arrumar material) ou que decorre do facto de pertencer ao grupo que delegou em alguém a responsabilidade organizativa: o responsável para o almoço chama a equipa, como o faz o responsável para a imprensa, para o livro de textos coletivos, ou como o faz o responsável durante um acampamento.
As crianças e os adultos organizam-se em "microsociedade". São verdadeiros autores e têm autoridade. Digo-o aqui, pensando nas palavras de Morgado[63] e de Sérgio Niza, que, em entrevista com Américo Peças (2006, p. 155), afirma:

> "Há nos professores uma noção de falsa autoridade. Isso vem ainda da confusão sobre a ideia do autor, que provém da génese religiosa das escolas: os autores eram os que escreviam sobre, os que interpretavam, e eram as interpretações aceites pelas igrejas do Livro que faziam autoridade."

As crianças e os adultos, envolvidos, discutem como será executada a tarefa, como será organizado o trabalho. Os acampamentos e a organização dos almoços obrigaram a uma organização mais complexa, o que despoletou a ideia de equipas de trabalho. Estas equipas de trabalho irão ganhar corpo na proposta de equipas de dia rotativas, que dividem entre elas as tarefas e as responsabilidades que lhes competem. Arrisco-me a dizer que são os alunos juntos com os professores que "escrevem a turma", conferindo-se mutuamente autoridade.

Muitas das decisões mostram o efeito regulador do grupo e a pressão exercida por ele para que as crianças e os adultos, individualmente, aceitem e se relacionem com as regras que ajudaram a elaborar no microcosmos em que a classe se desenvolve. Não são as regras impessoais, exteriores aos professores e aos alunos da escola burocrática exteriorizada. São regras que criaram ou explicitaram entre eles. A relação com essas regras gere a unidade da forma escolar que eles criaram, torna-a inteligível (Vincent *et al.*, 1994, p. 13). Continuando a escola, e nela a turma, um lugar (*le lieu* de Fernand Oury) específico, e, como dizem Vincent *et al.* (1994, p. 30) de passagem obrigatória para cada vez mais seres sociais, testemunha-se aqui que ela não é o espaço fechado, de transmissão de saberes.
Este espaço escolar não o espaço escolar Lassalliano caraterizado por Foucault (2009, p. 241): a classe homogénea, instalada depois de 1762, onde os indivíduos são colocados um ao lado

do outro, em filas, sob os olhares do mestre que distribui tarefas e provas, semana após semana, mês após mês, ano após ano.

A organização do poder, impulsionado, certamente, pelos professores que se reconhecem, seja nos pressupostos da pedagogia institucional, seja nos do MEM, seja em ambos, permite o surgimento de uma forma de escola que se abre, como um campo de experimentação, um estaleiro que todos utilizam e todos constroem. O grupo-classe é nos apresentado como um grupo de pessoas que vive em "microsociedade", procurando que a avaliação da sua aprendizagem escolar:

> "- [Seja] democrática: alude a necessária participação de todos os sujeitos que se veem afetados pela avaliação, principalmente o professor e o aluno;
> - [Deva] estar sempre e em todos os casos ao serviço dos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem, e, especialmente ao serviço dos sujeitos que aprendem."
>
> Álvarez Méndez, J.M. (2002, p. 17).

Toda a organização que flui da permanente monitorização, através das reuniões de conselho e da informação disponível e interpretada, sugere um lugar de encontro pelo trabalho e não para o trabalho. A constante partilha através da agenda coletiva e através dos momentos de planificação e avaliação sugerem uma forma organizacional onde o trabalho é fruto do desejo de cada um do grupo. Trata-se do desejo de crianças e adultos para aprenderem em conjunto. Existem algumas zonas que merecem um olhar mais atento:

–É possível a reunião de organização do trabalho no lugar específico dentro de um limite de tempo, tomar decisões sobre o tempo que é do foro privado de cada um? É legítimo o conselho tomar uma decisão que torne o trabalho de casa obrigatório?

–A reunião de conselho não é um tribunal. É um momento de explicitação e de regulação, só parcialmente dedicado à gestão de conflitos. Aceitando tudo num primeiro momento, o grupo introduz filtros operacionais, através de palavras-mestre ou da atuação das suas equipas de dia.

–A comunidade escolar em geral mostra acreditar que a sua forma de se organizar e de regular as relações permite gerir qualquer situação de conflito. Porém, existem alguns relatos que indicam situações em que os adultos pontualmente depositam demasiada confiança nas crianças.

–O mestre é necessário, atento e sempre presente, atuando quando é preciso. Existem situações que evidenciam que seria perigoso considerar o adulto elemento do grupo em igualdade de circunstâncias.

A avaliação cria oportunidades de aprendizagem coletiva. Através da colocação em comum de saberes que formam, discutem-se aprendizagens em comum que transformam e fazem-se nascer as obras culturais autênticas de que falava a Filomena Serralha (2009, p. 26), em que colaboraram crianças e adultos, cúmplices entre eles.

De facto, vislumbramos, em diferentes momentos, relações entre pessoas que, em conjunto, se organizam para criar um lugar com limites e leis (regras) bem definidas, investindo na linguagem comum que explicita esta construção. São relações que permitem aspirar pela outra "profissionalidade" da qual Rui Canário fala, aquela:

> "concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua

> qualidade de crianças e jovens (e não apenas alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como "o problema"." (2008, p. 79).

Mas não só. São relações que permitem, também às crianças e jovens, de encontrar nos adultos (que, na escola, demasiado facilmente, vestem a função de professor ou de encarregado de educação) parceiros de trabalho para a conceção do estaleiro onde os projetos comuns se tornarão realizáveis.

Dois dos cinco elementos que segundo Lahire, Vincent, Thin (1994) caraterizam o lugar escola na sua forma, são reconhecíveis nas páginas que precedem neste subcapítulo: encontramos efeitos de socialização duradouros num lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder. Trata-se de uma relação com o poder que não advém de uma ligação com o saber na interpretação dos jesuítas. Em entrevista com Américo Peças, Sérgio Niza lembra esta visão em relação ao poder:

> "Os jesuítas tinham como convicção que o saber é poder. Esta fusão do saber em poder, foi muito bem interiorizada pelos professores. Se eles sabem, têm poder. Têm de afirmar e confirmar este poder sobre os outros. Há aqui uma confusão entre o saber como cultura, que constrói o homem e o saber como instrumento que domina. E os nossos professores perseguem às vezes mais o saber como instrumento de dominação, do que o saber como instrumento de emancipação e desenvolvimento humanos." (2006, p. 155).

Na Voz do Operário da Ajuda, o espaço-tempo definido pelo grupo, carateriza-se pela gestão baseada na partilha do poder e da sua renegociação, abrindo a possibilidade para uma apropriação do saber, num processo em que cada um marca a sua autoria.

É possível juntar agora mais um elemento estruturante aos outros, referidos anteriormente, no fim do ponto precedente, para desenhar a sintaxe da ação pedagógica da Voz do Operário da Ajuda. O conselho chamado assembleia, no qual se gera o espaço-tempo e se discute responsabilidades apresenta-se como essencial para determinar as relações sociais na forma escolar aqui em estudo.

O retorno do aprendente?

Depois de abordar o espaço-tempo e a gestão do poder, tentei perceber, em termos gerais, como a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda favorece a interação com o saber. Tentei fixar alguns elementos que sugerem uma relação com o saber, a partir de uma perspetiva que coloca o aprendente no mundo, observando este mundo em cooperação com os outros, e, a partir dos olhares de cada um, se constrói, desenvolve o seu conhecimento, em parceria com os outros que também se formam e desenvolvem, descobrem e se tornam autores.

Deixo aqui três notas que não têm ordem hierárquica entre elas. Em primeiro lugar, a escrita está, na forma escolar que aqui se esboça, na base do desenvolvimento do grupo porque é na escrita que encontra a sua ferramenta para se escrever a sua história. Em segundo lugar, os grupos-turma mostram a importância da autonomia individual e coletiva, para se criar o espaço-tempo de referência. Em terceiro lugar, na forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, as frequentes saídas são mesmo indispensáveis para que a relação ao saber seja a interação com o mundo.

1. A escrita está, na forma escolar que se esboça, na base do desenvolvimento do grupo,

porque é na escrita que ele encontra a sua ferramenta para se escrever a sua própria história. Na forma escolar que analisei aqui, a escrita aparece na sua forma autêntica, que desencadeia a leitura. Apresenta-se como o mais importante instrumento cultural disponível. Através da escrita o grupo ganha corpo e afirma-se, recorrendo a instrumentos reais. Sérgio Niza alertou em 2002, na altura em que os computadores entraram de maneira mais folgada nas escolas básicas, para os perigos da escolarização dos instrumentos de trabalho:

> "Sou crítico, portanto, em relação à prensa escolar, acho que foi uma distração de Freinet e, no entanto, foi muito estimulante, porque, através dessa contradição, ele conseguiu impor a ideia da escrita, do texto livre. Criou espaços de liberdade, mas também um equívoco: o de que se pode fazer uma prensazinha só para a escola. Felizmente, hoje temos os computadores, apesar de se fazerem programas específicos só para escolas. Trata-se de um empobrecimento alienante que o mercado impõe à cultura." (2012, p. 432).

Deixando de se preocupar com a forma do instrumento, o grupo concentra-se sobre o poder que a escrita representa. Dominar a escrita é dominar a sua história. Como vimos, a utilização das histórias e da história das gentes permite a apropriação dos instrumentos culturais de interpretação do mundo, a língua e a matemática, e esta apropriação permite escapar à condição de objeto escriturado, a passar a ser um aluno-dossier e um professor-processo, arquivados na secretaria e cumprindo o preceito normativo. A escrita de cada autor, de cada aprendente que constitui o grupo, permite ao próprio e ao grupo de construir a sua historicidade e fazê-la interagir com a dos outros, começando pelos textos monofrásicos, construindo-se assim também unidade grupo, composto pelas unidades-atores. Touraine realce a importância esta noção de historicidade:

> "[Ela] significa que a unidade na nossa sociedade já não pode ser encontrada nem nas suas regras internas de funcionamento, nem na sua essência, nem no seu lugar de uma longa evolução, mas na sua capacidade de se produzir a si mesma." (Touraine, 1996, p. 67).

2. Os grupos-turma mostram a importância da autonomia individual e coletiva, para se criar o espaço-tempo de referência.

Durante a entrevista que lhe fiz, Raul Bento, antigo aluno da Voz do Operário da Ajuda, referiu o armazém na escola dos correspondentes belgas, onde se podia trabalhar a partir do nada. Significa neste caso que o projeto que a criança ou o grupo quer construir é completamente e livremente pensado e moldado pelos seus atores, utilizando o material constituinte para a concretização do objeto que se projetou. Este objeto pode ser uma construção com material de desperdício, mas também um texto, uma pesquisa acerca dos lobos, uma documentação acerca da poluição do Tejo, uma exposição sobre o seu projeto pedagógico ou a constituição do seu próprio espaço-tempo para o qual, à partida, dispõe de um lugar e de um momento no fluxo do tempo.

No instituído, a organização escola, o grupo torna-se o instituinte, criando-se e desenvolvendo-se autonomamente um espaço-trabalho no qual cada um se desloca autonomamente porque participou no coletivo que o moldou. Voltamos à constatação de Touraine (1996, p. 67) que a noção de instituição hoje não deve designar o que foi instituído, mas o que é instituidor: orientações culturais são transformadas em práticas sociais, também

nesta microsociedade.
Neste projeto-base, existe uma rotina de organização, criada e conduzida pelos atores que constituem o grupo, cada um disponibilizando o seu conhecimento. Existe uma cooperação educativa, aquela que a Filomena Serralha descreve:

> "enquanto estrutura organizativa do trabalho na sala de aula – o seu contexto de formação social – que concebe a aprendizagem de forma dinâmica, pois tudo na escola é aprendido em colaboração com os outros e posto em comum."(2009, p. 22).

O espaço e o tempo, em que o grupo se define, estão situados na escola, mas ocupam muitos lugares. São remodelados constantemente pelo grupo que se apropria do seu próprio espaço e o refunda em todo momento, a partir da sua interação com o mundo.

3. As frequentes saídas são mesmo indispensáveis para que a relação ao saber seja a interação com o mundo.
A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda sugere a possibilidade de desenvolver uma forma escolar de aprendizagem livre de artefactos, mas subsiste nela a correspondência escolar, artefacto escolar da arte da comunicação com o outro. Na comunidade escolarizada, a correspondência facilita o tratamento da burocracia para tornar possível a saída da escola e o encontro com o outro, porque esta é aceite como atividade pedagógica, isto é, está inscrita numa forma escolar de relacionamento e interação com o mundo. A organização do acampamento com quem está fora do espaço-tempo escolar é também possível, desde que a escola encontre os parceiros com quem se relacionar.
O que todas as saídas da Voz do Operário da Ajuda têm em comum, é que partem de uma ideia de turma bem clara: o espaço-tempo não é um local entre quatro paredes, mas um espaço móvel, que existe unicamente devido à existência do grupo e que chamo de espaço-tempo cultural interativo (pedagógico). Este espaço-tempo contém em si um lugar, local de recolhimento, e um lugar, espaço de armazenamento de recolhas: um espaço para onde se pode regressar para sistematizar aprendizagens antes de se projetar nova saída. De certa forma, é o grupo que o institui. Forma específica de relações sociais, instituído por quem foi, podemos afirmar, coercivamente colocado nele, torna-se um espaço de aprendizagem de uma forma de poder baseada na participação direta na tomada de decisão. Neste espaço, procura-se ativamente a diferença, sempre que se contacta com os outros, perto ou longe, sempre que se discute a organização de um trabalho que se baseia na conjunção de diferentes saberes. Ou, para utilizar uma afirmação de Charlot (1997, p. 93), "*a relacionação com o saber é a relacionação com o mundo, com o outro e consigo de um sujeito, confrontado com a necessidade de aprender*"[64].
A forma escolar da Voz do Operário da Ajuda propõe, para esta relação com o saber, uma interação dinâmica do grupo instituinte com e no seu espaço-tempo e uma interação ativa com o mundo fora do seu espaço-tempo. Estas interações são a consequência direta do facto que cada aprendente se relaciona em rede com cada outro aprendente, criança ou adulto, dissipando qualquer tentação de padronização das pessoas que ganharam o estatuto de ator, sujeito-autor do seu processo de aprendizagem.
Na disposição dos elementos que asseguram a ação, temos que considerar o ato de produção, que, determinado pelos produtores, determina a aprendizagem. O conhecimento gerado é partilhado num processo de aprendizagem em cooperação, mediado pelos professores, eles

próprios aprendentes reflexivos neste processo.

5 Que futuro para a forma escolar?[65]

Com o presente trabalho discuto a hipótese de um *continuum* de formas escolares de relações sociais. Para fazê-lo, esbocei no primeiro capítulo uma breve síntese da escola e o seu significado na sociedade escolarizada. No segundo capítulo, apresentei três grupos de formas e as suas características. Dediquei o terceiro e o quarto capítulos àquilo que o estudo de caso da forma escolar singular da escola da Voz do Operário da Ajuda (ver volume II), questionando a sustentabilidade desta mesma forma. Neste quinto e último capítulo interrogo o futuro da escola a partir da hipótese de *continuum* de formas escolares de relações sociais.

Para o fazer, sirvo-me da lente sociológica que Rui Canário (2005, p. 63) usa, quando situa os níveis de debate para discutir a escola, em três dimensões: a dimensão instituição, a dimensão organização e a dimensão pedagógica ou a da sua forma. Irei argumentar que a forma escolar de aprendizagem se revela como um *continuum* de possíveis formas escolares de relações sociais, tendo a relação com o poder e o saber e o paradigma pedagógico subjacente como variáveis. O continuum agrupa assim o que apresentarei como sendo três famílias de formas escolares de relações sociais. As famílias variam entre si. Entre elas destaca-se uma que assume a hegemonia. Esta forma hegemónica corresponde àquela que é instalada pelo poder legal, por corresponder à educação pretendida por elites de uma determinada sociedade, através da instituição escola, invenção cultural do ser humano. Dei-lhe o nome de forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, nomeando as duas outras famílias de formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores e de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores.

A conceção de *continuum* ajuda a perceber a coexistência de projetos de escola singulares, apesar da hegemonização e homogeneização da escola, em parte devido à leitura que se faz da relação entre a sua forma e a sua organização.

Ou seja, o *continuum* inclui a forma que se perfila como a mais desejada por um grupo restrito de atores, num determinado território. Porém, mesmo que a forma desejada seja instituída e regulamentada, e que esta instituição origine uma determinada organização das aprendizagens escolares, isso não impede que em cada escola ou em cada grupo possa haver outras formas escolares de relações sociais, simplesmente porque foram assim desejadas pelo adulto a quem foi delegado o poder. Em última instância, a forma escolar depende sempre da interpretação que um professor faz do poder que lhe foi delegado para administrar um currículo prescrito. Visto sob este prisma, a forma escolar hegemónica de relações sociais sustenta-se devido à atitude instrutiva e executante de adultos, menos permeáveis à mudança, que se acomodam na cadeia hierárquica instituída exteriormente.

O texto estrutura-se em três partes. Em *Mundo ensinado, mundo apreendido, mundo inteligível* alargo a caraterização das formas escolares de relações sociais, proposta por Vincent *et al.* (1994), integrando nela o que o estudo de caso revelou. Sintetizo a hipótese proposta do *continuum* da forma escolar, explicitando as variações de paradigma pedagógico na relação com o poder e o saber de um polo do *continuum* para outro.

Em *A adaptabilidade da forma escolar* relaciono o que nomeei de 'forma escolar dinâmica' com a evolução das relações sociais em espaços-tempos culturais interativos. Esta abordagem contribui para esboçar uma "gramática *comparada* da aprendizagem na escola". O esboço elenca interligações variadas entre formas escolares singulares de relações sociais, com paradigmas pedagógicos e sintaxe específicos por um lado, e a organização escolar por outro, não obstante a invariância de alguns aspetos. A "gramática *comparada*" alarga a "gramática da escolarização" sugerida por Tyack e Tobin (1994), tornando esta um subsistema específico.
Termino, em *Rumo à escola hospitaleira?* com um conjunto de interrogações induzidas pelas hipóteses formuladas e que poderão ser pontos de partida para futuro desenvolvimento.

Mundo ensinado, mundo apreendido, mundo inteligível

O *continuum* que proponho de formas escolares de relações sociais corresponde às variadas interpretações dos adultos sobre o modo como se relacionam com as crianças perante a sua aprendizagem organizada. Ultrapassa a própria estrutura da escola, transferindo-se para ela as várias formas de relacionamento existentes na sociedade e as diferentes maneiras de encarar as crianças pelos sujeitos adultos desta sociedade. Trata-se de um arco de possíveis interações, que começa com a sua negação, levando à privação da palavra de quem é considerado *in fans*, na *infância*, e acaba na interação plena, com a criança reconhecida como ser pensante, firmando a sua história, contribuindo para o decorrer da história do projeto dessa mesma sociedade, na qual é, com voz própria, autora coadjuvada da sua aprendizagem.
Monteil (*apud* Charlot, 1997, p. 70) distingue informação, conhecimento-experiência e saber-conhecimento. Para o autor, a informação é exterior ao sujeito, guardada, objetiva, disponível para uso de qualquer pessoa. O conhecimento resulta da experiência pessoal ligada à atividade do sujeito, pelo que é subjetivo e intransmissível. O saber-conhecimento, tal como a informação, é objetivo, mas é informação apropriada e resultante da produção de conhecimento de um sujeito em confronto com outros sujeitos, construindo-se dentro de quadros metodológicos. O saber-conhecimento difere portanto do conhecimento-experiência. Esta distinção é importante quando se conceptualiza aprendizagem e educação.

Para o efeito, Case (2000, p. 78) propõe uma sistematização de três visões do conhecimento e o seu impacto na prática educacional através de três teorias psicológicas distintas, associadas a estas.
Um primeiro grupo, que identifica de "*teorias didáticas de aprendizagem*", corresponde a uma visão empirista do conhecimento com origem em Hume e que conduz a tecnologias educacionais como a instrução programada de Skinner. Case considera as "*teorias construtivistas de aprendizagem*" um segundo grupo de teorias. Estas encontram as suas raízes no racionalismo de Descartes e Kant. Nessa perspetiva, a aprendizagem ocorre de dentro para fora e não apenas de fora para dentro. A visão racionalista do conhecimento como algo construído pela mente, permite o desenvolvimento de teorias psicológicas da aprendizagem que consideram a evolução de estruturas de pensamento em cada criança. A sistematização que Piaget propõe evolui para atividades educacionais em que educadores centram o processo nas crianças e na sua atividade, promovendo a reflexão acerca desta mesma atividade. Para

Case (2000, p. 76) não só o conhecimento ainda é visto como tendo a sua própria estrutura interna, como também o processo educacional ideal é aquele no qual a descoberta orientada exerce o papel ideal.

A leitura que Case faz das visões empirista e racionalista do conhecimento aproxima-se do conhecimento-experiência, de fora para dentro ou de dentro para fora. Este conhecimento que Monteil identifica como conhecimento subjetivo, resulta, para Case, na tradição empirista, de uma acumulação de aprendizagens, constituindo assim um repertório de padrões "*que aprendemos a detetar e de operações que podemos executar sobre esses padrões*" (2000, p. 79). Quando é utilizada a lente racionalista, Case nota que o conhecimento é visto como "*algo construído pela mente, avaliado de acordo com critérios racionais, como coerência, consistência e parcimônia*" (2000, p. 79).

Com as visões culturais do conhecimento desenvolvem-se as "*teorias sociohistóricas da aprendizagem*". Case enraíza esta corrente em Hegel, Marx e nos filósofos que os seguiram. Para estes, diz Case (2000, p. 77), o conhecimento tem por base a história social e material da cultura da qual o sujeito é parte. Para compreender o conhecimento que as crianças adquirem ao longo do seu desenvolvimento, é necessário perceber a tecnologia que a cultura criou e a forma como ela é usada. Devemos também examinar modos de discurso e sistemas de crença utilizados na relação social de aprendizagem.

Case lembra que a teoria sociohistórica mais conhecida foi formulada por Vygotsky que vê a aquisição da linguagem como o marco mais importante no desenvolvimento inicial das crianças. A escola afigura-se como importante, não só porque permite transmitir as descobertas e invenções de uma geração para outra, mas também pelo envolvimento das crianças nas conversas científicas com os seus professores, que sabem mais. Sem esta interação "*Vygotsky não acreditava que o pensamento de alto nível pudesse ser adquirido*" (Case, 2000, p. 77). Com esta visão cultural e a teoria sociohistórica da aprendizagem, Case afirma que,

> "O conhecimento é visto como a criação de um grupo social, na medida em que este se engaja em sua interação e práxis diária, e tanto se adapta quanto transforma os ambientes à sua volta" (2000, p. 80).

O conhecimento aparenta-se com o saber-conhecimento, aquele que resulta do confronto e da interação dos sujeitos-autores que partilham o seu conhecimento-experiência interiorizado, fruto da interpretação pessoal da informação.

A forma de relações sociais singular que se observa numa escola em particular, é influenciada pelas escolhas que os educadores fazem quanto à sua visão do conhecimento e teorias de aprendizagem associadas, bem como da escolha de relação com o poder (que fazem) no seio das turmas com as quais têm responsabilidade contratualizada. As formas escolares de relações sociais apresentam-se num espetro alargado: encontramos uma família de *formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos,* isto é de instrução direta, uma família de *formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores* convidados à descoberta orientada, e uma família de *formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores*, iniciados naquilo que para o que Case (2000, p. 80) refere como "*praxis social autêntica*".

A forma da escola: alargamento de um conceito

A forma escolar de aprendizagem apresenta-se de modos diferentes em diferentes escolas e turmas. As diferenças derivam do paradigma pedagógico que lhe é subjacente. Este paradigma assenta numa visão determinada do conhecimento por parte de quem organiza o trabalho numa determinada turma ou escola. É portanto redutor considerar a forma escolar de aprendizagem como uma forma de relações sociais invariável. Pelo contrário, as relações sociais na escola e na turma são determinadas em função da interpretação que cada professor faz da relação **com o** poder e da relação **de** poder no âmbito do seu trabalho com as crianças.
Porém, quem, no estado moderno, representa o poder legítimo, reveste a escola de uma função de interação cultural, condicionada pela visão que a elite organizadora do estado veicula para com a educação das crianças e dos jovens. O estabelecimento de um determinado modo de relação com o saber está, no estado organizador do ensino por via da escola, dependente da interpretação da democracia representativa nesse mesmo estado moderno e da sua relação com o mundo. Ou seja, as elites, legitimadas no poder, através da sua eleição, apropriam-se da escola *e da sua forma*. Elas insistem, independentemente dos ciclos políticos, numa só das suas variantes, a que chamei de hegemónica, que cultiva, em regra, uma relação hierárquica de poder.
Quando se analisa a forma hegemónica, percebe-se rapidamente que esta relação com o poder facilita uma relação específica do professor com o saber, originando a instrução da qual o aluno é o objeto. O desenvolvimento de uma técnica educacional, consequência da visão empirista do conhecimento que consiste em instrução direta, seguida pelo exercício prático, requer um alto grau de motivação associado a recursos que facilitam a transferência (Case, 2000, p.78). A generalização da escola como meio para alfabetizar grupos cada vez mais alargados da população, recorrendo a modelos empiristas e instrucionais, propagou uma forma na qual o conhecimento, mas também as relações de poder, são, por norma, instruídos e não co-construídos. A massificação do ensino baseou-se num modelo organizacional escolar inspirado na divisão do trabalho, na industrialização da produção, no saber disciplinado e na organização das crianças em grupos-classe utilizando a sua idade ou a sua "idade intelectual", medida com testes[66], como critério. Generalizou-se assim, para a escola, uma visão homogeneizada da organização do poder, visão que é, em relação ao saber, preponderantemente epistémica (Charlot, 1997).

A Voz do Operário de Ajuda: variante da relação social numa forma escolar de aprendizagem invariante.

A forma de fazer escola da Voz do Operário da Ajuda[67] da década 1986-1995, analisada com base na caraterização de Vincent *et al.* (1994), demonstra que a caraterização da forma escolar de aprendizagem se aplica a formas de relações sociais que, na escola, variam entre si, pelo modo como os professores interpretam a relação com o poder. Tendo clarificado para si, que dispõem, de um espaço-tempo cultural interativo, estes professores passam a ser, com as crianças, cooperativamente instituintes (ou instituidores) deste espaço. Organizam, entre todos e em diálogo, as regras e projetam o trabalho que permitirá aos aprendentes percorrer o

currículo, exterior à classe, e portanto não negociável, naquele espaço e naquele tempo. Contudo, os professores, conscientes do poder que lhes foi delegado, disponibilizam às crianças a informação necessária para que, entre todos, seja possível contratualizar projetos de trabalho e negociar como é que elas se irão apropriar do currículo. Para a execução deste contrato social, constituem-se em grupo fraterno, no qual o adulto, educador profissional, figura como um recurso para as crianças, no seu trabalho de aprendizagem.

Recapitulo brevemente os cinco invariantes que para Vincent *et al.* (1994) caracterizam a forma escolar de aprendizagem e como é que estes são interpretados no caso da forma escolar de relações sociais na escola da Voz do Operário da Ajuda:

- A escola, como lugar específico, *separada* de outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados.

  No caso da escola da Voz do Operário da Ajuda, o espaço-tempo cultural interativo que cada turma representa, é assumido como lugar específico, ponto de partida, ponto de chegada e de nova partida para os projetos que se desenvolvem, recorrendo a saberes objetivados. Neste sentido, *separada* de outras práticas sociais, a escola *não se isola* dessas práticas, mas *entra em estreita interação* com elas. A classe procura não só informação escrita na própria escola, mas imerge em outros espaços-tempo, partilhando o seu conhecimento com o conhecimento de outros.

- A "pedagogização", isto é, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, recorre a escrituração-codificação própria, implicando frequentemente uma "gramática da prática".

  Observando a Voz do Operário da Ajuda, verifica-se uma relação pedagógica que assenta no paradigma pedagógico da comunicação (Trindade e Cosme, 2010), configurado num conjunto de características organizacionais e estruturais que fazem parte da proposta do espaço de aprendizagem: alunos, assumidamente diferentes entre si, agrupam-se em classes onde professores com perfil de generalistas atuam em coadjuvação com adultos e crianças. Os espaços estruturados apresentam-se como um espaço-tempo de reflexão e de consolidação. Os horários escolares limitam-se à regulação da interação entre o espaço-escola e o espaço-não-escola.

  Entendendo o conceito de "gramática da prática" como "gramática da educação escolar" (Tyack e Tobin, 1994), existe a hipótese de se avançar com uma "gramática descritiva da aprendizagem na escola".

  O caso da Voz do Operário da Ajuda sugere um modo de trabalho com sintaxe substancialmente diferente da sintaxe do modelo ou paradigma da instrução, o que por sua vez sugere uma gramática de práticas, no plural, como numa gramática *comparada*.

- A transferência de saberes, diferente da transmissão de experiências, própria de formas sociais orais, permite a produção de efeitos de socialização duradouros.

  A investigação referente à forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, por um lado, e a análise do caso da Voz do Operário da Ajuda, por outro, sugere que é preciso ter um certo cuidado em relação aos efeitos de socialização duradouros.

  Inquestionavelmente, a aquisição da escrita e da leitura é fundamental para a socialização na sociedade com formas de relações escriturais. Contudo, a transferência de saberes, em contexto escolar permite, mas não garante que todos se apropriem da

leitura e da escrita. Quando características excludentes como a normalização e a homogeneização inerentes à forma escolar hegemónica se manifestam, a produção de efeitos de socialização duradouros não se verifica com todos. A transferência de saberes por via da instrução tem falhas.

Percebe-se, na Voz do Operário da Ajuda, uma apropriação escritural-escolar[68] do saber-conhecimento, que passa, por um lado, pelo registo da experiência e história de vida de cada uma das crianças que "co-constituem" o grupo instituinte do espaço-tempo interativo, por outro, pela integração do contacto com o conhecimento experiencial de todos aqueles com os quais as turmas se reúnem nos diversos locais de trabalho e de convívio, durante a condução dos seus projetos de trabalho. Esta abordagem que cria rotinas através das quais a apropriação da informação passa pelo diálogo em torno de projetos de trabalho, sugere, em geral, o aumento da eficácia da transferência de conhecimento, mas também de competências inerentes à socialização.

- As formas de relação social num lugar definido e baseadas na objetivação e codificação, permitem a aprendizagem de formas de exercício do poder.

  No caso da Voz do Operário da Ajuda observamos crianças e adultos com o poder de autor, "escrevendo a turma". Ao conferirem-se autoridade, permitem-se tomar decisões reguladoras do seu trabalho e das suas interações sociais. Aprendem assim formas de exercício do poder exercitando o poder legal regulado no espaço-tempo de trabalho que instituem. Instituem leis e regras por consenso ou por votação, analisam essas mesmas regras, avaliam a sua eficácia e os seus efeitos secundários. Regulam portanto as rotinas de trabalho, discutem a universalidade de determinadas decisões e descobrem limites: pode o conselho decidir sobre a obrigatoriedade de se trabalhar em casa? De igual forma aprendem que o conselho não é um tribunal mas um momento de explicitação, o que não significa que não tenha poder de decisão em situações de conflito.

  A prática sob a perspetiva do paradigma pedagógico da comunicação, pode levar à explicitação e codificação de regras e de rotinas instituídas pelo grupo que organiza o seu espaço-tempo cultural de aprendizagem em permanente diálogo. A discussão interna estabelece uma relação dialética com o exterior, o que possibilita o aperfeiçoamento da regulação do poder no grupo e torna as relações de poder, observadas fora da turma ou da escola, e com as quais o grupo é confrontado, inteligíveis.

- A forma escolar das relações sociais é a forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo[69]. Lembro que, para Vincent *et al.* (1994), se tornou uma evidência cultural que a escola se fez o local da aprendizagem da língua. Trata-se de uma interação com a língua e com o mundo, que Vygotsky viu claramente: a escola tem condições de promover a valorização reflexiva, a dominação explícita da língua, pelo que a forma escolar se constitui forma social da relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.

  No caso da Voz do Operário da Ajuda esta relação é de proximidade, e não de distanciamento, como acontece quando a turma é fechada sobre si própria e remetida ao silêncio encomendado pelos rituais da instrução. Estabelece-se, assim, uma interação clara entre o mundo que rodeia as turmas. Existe um grande cuidado para que a escrita

tenha o seu duplo sentido social de inscrever a história de cada um e de desenvolver a interação com o mundo. Este cuidado estende-se à experimentação e aprendizagem das regras da comunicação escrita, exercitadas durante a produção de obras culturais com as quais os diferentes grupos se comprometem.

Formas escolares de relação social: romper com a cegueira do pensamento único

A sociedade escolarizada instala a escola que promove a socialização escolar. E as formas escolares de relações sociais hegemónicas acomodam-se bem à organização escolar homogeneizante e normativa que Tyack e Tobin (1994) captaram no que intitularam de "gramática da educação escolar".

Quando governantes com responsabilidade na educação, constatam, a partir de uma visão empirista do conhecimento (Case, 2000), dificuldades em promover a aprendizagem na escola básica, muitos procuram reforçar o lado do triângulo de Houssaye (2004) que relaciona o professor com o saber. Estes governantes investem em formação que especializa mais o professor num aspeto específico do saber, tornando o aluno ainda mais objeto da relação do professor com este saber. Quem propõe fileiras de formação específicas, bem como a precoce "disciplinarização" do ensino ministrado às crianças desde muito novas, interpreta o conceito de diferenciação no sentido de separar desde cedo crianças com experiências de vida diferentes, reforçando a estratificação social na escola.

Em determinados momentos históricos e espaços geográficos, a normalização dificulta a pluralidade de formas escolares de relações sociais. Nesses momentos e lugares representantes do poder legal mostram-se mais intolerantes para com a heterogeneidade da sociedade no qual exercem o poder. As formas escolares singulares de relações sociais, que variam em relação ao poder ou ao paradigma pedagógico daquilo que é valorizado pelo poder legal, tendem então a desenvolver-se em estruturas próprias, criadas pelos seus autores, a quem a hierarquia chega a vedar o acesso à estrutura pública existente. Foi o que aconteceu a Célestin Freinet: obrigado a deixar a escola pública, criou uma escola particular para ali desenvolver a pedagogia popular que defendia. Relativamente a Portugal, Nunes (2002, p. 121) refere incómodo para o poder na primeira república portuguesa o diretor da Escola Oficina nº 1, César Porto, que manteve contato com Célestin Freinet e conheceu a sua obra "*l'imprimerie à l'école*". González descreve como, em 1958, Maria Isabel Pereira volta a descobrir as propostas pedagógicas de Freinet "*que, por ação deliberada do Estado Novo, tinham sido apagadas juntamente com o melhor da tradição pedagógica portuguesa*" (2002, p. 202). Como esta docente, vários professores reintroduzem na sua prática, em escolas privadas, o que Álvaro Viana de Lemos tinha divulgado em Portugal (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995). Algumas destas escolas privadas passaram a ser, na década de 1960, o local de encontro de alguns dos percursores do MEM (Gonzalez, 2002).

Seja como for, formas escolares de relações sociais singulares devidas à ação individual ou em grupo de atores no cenário escolar, com visões do conhecimento diferentes da visão empirista, sujeitam-se em menor ou maior grau às mesmas regras e aos mesmos condicionamentos, na exata medida em que modificam ou não a organização e a estrutura na qual se integram.

É o caso para formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores, nos Estados Unidos da América, referidos por Tyack e Cuban (1997), Tyack e Tobin (1994) e ainda no relatório SCANS (1992). É o caso também para as turmas instituintes com crianças consideradas "inadaptadas" pela *escola caserna* (Pain e Oury, 1972) descritas por Oury, com Thébaudin (1995), Pochet (1979, 1986) e Vasquez (1967, 1977), e que constam da prática descrita por Reuter (2007).

Educadores profissionais conscientes do poder exterior hierárquico que valoriza a instrução e as rotinas didáticas transmissivas, não deixam de se organizar, apesar deste poder. Facilitam e acompanham o trabalho das classes cooperativas mesmo no interior da escola caserna e protagonizam o desenvolvimento de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-atores e autores, formas de um dos polos do *continuum* e que encontram as suas raízes na visão cultural do conhecimento e na teoria sociohistórica da aprendizagem. Estas formas têm em comum com a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda, o seu caráter evolutivo e dinâmico, fruto da interação constante entre adultos e crianças em busca da sustentação do grupo instituinte que abriga o que Sérgio Niza (1998) apelida de projetos de trabalho de aprendizagem.

Os relatos de prática, que a revista *Escola Moderna* inclui desde a sua primeira série em 1974, testemunham esta procura. A revista do MEM é o palco necessário, mas não é o único, para sustentar uma forma escolar específica e dinâmica caraterizada pela reflexão de quem a desenvolve. Esta forma escolar de relações sociais entre sujeitos-autores, em diferentes momentos da sua história, é também testemunhada por Manuela Castro Neves (2006, 2011). O caso da Voz do Operário da Ajuda afigura-se como outro testemunho, revelando um dado momento, num determinado tempo e espaço, herdeiro do que lhe antecede e contribuindo para o que se segue com a preocupação de evitar o desenvolvimento de uma nova prescrição de procedimentos.

De alguma forma, os profissionais da educação que encaram a heterogeneidade da sociedade como um ponto de partida para as interações próprias dos momentos de aprendizagem, acolhem o caráter evolutivo de formas escolares de relações sociais que mostram a validade dos contributos da visão do conhecimento identificada por Case (2000) como racionalista e cultural. Tais profissionais adaptam-nas e tornam-nas formas escolares dinâmicas, não prescritivas. A visão cultural e sociohistórica do conhecimento e as teorias sociohistóricas da aprendizagem a ela associada, introduzem a diferenciação como um processo que heterogeneiza e pluraliza. Originam, assim, uma oferta de ensino básico comum na qual cada um percorre o seu processo de aprendizagem, construindo uma plataforma de interação com o outro, com o saber e com o mundo.

Para a organização social do trabalho de aprendizagem, sugerida pelo MEM, Sérgio Niza (1998) apresenta, no fim da década de 1990, doze princípios estratégicos. Aproximadamente dez anos mais tarde, a reflexão coletiva dos professores organizados em grupos de autoformação cooperada, promovida pelo MEM entre os seus sócios, origina a sintaxe da sua proposta de trabalho pedagógico, apresentada em seminário no contexto de um projeto de investigação e formação em 20 de Setembro de 2008[70].

O paradigma pedagógico, referido por Rui Trindade e Ariane Cosme (2010) como paradigma pedagógico da comunicação, associado à forma escolar de relações sociais que tenho estado a

analisar, revela a negociação, a partilha de informação e a montagem de circuitos de comunicação como ferramentas de trabalho. Tanto no grupo-classe, como no contexto institucional, a sustentabilidade desta forma não depende de normas, mas do conhecimento que os praticantes produzem acerca desta e da evolução à qual esta é sujeita.
A forma escolar de relações sociais entre sujeitos-autores assegura a relação dialética com outras formas escolares porque é assim que quem a implementa clarifica a sua ação específica nos espaços-tempos onde trabalha, com os seus grupos de aprendentes. A capacidade técnica dos educadores para acompanhar a gestão cooperada da turma torna esta forma de relações sociais sustentável em muitos contextos[71].

De modo geral, a sustentabilidade de uma forma escolar singular de relações sociais, que se define pela relação com o poder baseado na participação de todos e por uma visão cultural e sociohistórica em relação ao saber, depende da reflexão produzida sobre si, porque é esta reflexão que permite a sua evolução. Os protagonistas da ação, adultos e crianças, lideram este processo de reflexão e de construção de conhecimento.
Não é, portanto, possível falar de uma forma escolar uniforme. É necessário aceitar que coexistem, de maneira duradoura, formas escolares de relações sociais inscritas na história, tendo paradigmas pedagógicos explícitos como fundamento. Não sendo efémeras, mas sustentadas e sustentáveis, perfilam, em conjunto, o *continuum* de formas escolares de relações sociais.

O *continuum* de formas escolares de relações sociais

A crítica à escola, quando se concentra sobre a relação pedagógica e as relações sociais que nela se praticam, revela uma forma de relações pautada pela instrução transmissiva de saberes e pela relação hierárquica, por norma piramidal, em que as ordens e as instruções prosseguem de cima para baixo. Contudo, a investigação mostra que a aprendizagem em contexto escolar não tem uma só forma de relações sociais por base. As variantes da forma escolar de aprendizagem distinguem-se entre si: a relação social num determinado espaço-tempo é influenciada pelo modo como o poder é encarado por quem foi, no microcosmos da classe, indigitado para o exercer, como representante do poder legal. A reflexão do professor, ou a ausência dela, em relação ao exercício do poder e em relação à interação com o saber, tem um peso decisivo.

A forma escolar de aprendizagem, que Lahire (2008) conceptualiza, foi concebida pelos homens e as mulheres, para a educação das suas crianças num espaço-tempo específico. Ela é sustentada por formas escolares de relações sociais variando entre si, e que visualizei num *continuum* com o seguinte esquema:

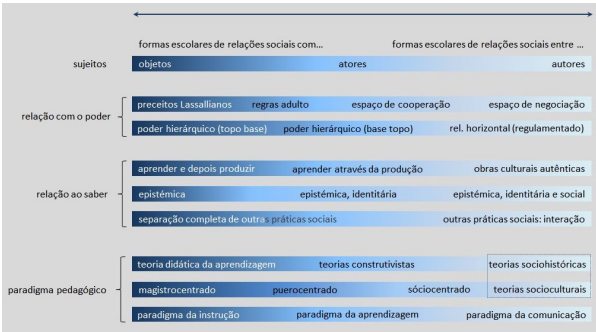


Figura 1: Continuum de formas escolares de relações sociais

Explicito nas páginas seguintes as caraterizações apresentadas (figura 1) da relação com o poder, da ação relativa ao saber e dos paradigmas pedagógicos subjacentes. Vou abranger desde o polo onde se inscrevem as formas escolares de relações sociais com *sujeitos-objetos*, até ao polo oposto onde se encontram formas escolares de relações sociais entre *sujeitos-autores*, passando pelas formas escolares de relações sociais com *sujeitos-atores* situadas entre os dois polos opostos.

Sem querer introduzir formas tipo, separadas umas das outras, a hipótese do *continuum* apresenta formas de relações sociais com e entre sujeitos passíveis de serem agrupadas em três grandes grupos ou "famílias".

Formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos

Num dos polos do *continuum*, inscreve-se o grupo, ou a "família" de formas escolares que se carateriza por propor relações sociais com sujeitos-objetos. Esta relação verifica-se sempre que o professor e o aluno são ambos objeto do poder hierárquico que os encabeça, como na escola-caserna (Pain e Oury, 1972) ou no preceituário Lassalliano (Foucault, [1975] 2009). A mesma relação continua a verificar-se quando o professor se liberta da sua sujeição ao poder hierárquico, mas o exerce sobre os alunos. Nessas formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos encontramos os preceitos ou as regras determinadas pelo professor sem contributo por parte dos alunos. O poder hierárquico no microcosmos da turma ou da escola é do tipo, topo-base.

A variação respetivamente à relação com o saber é intencionalmente sobretudo epistémica (Charlot, 1997). Aprende-se, para depois produzir, não havendo em quase nenhuma situação uma relação verdadeiramente dialogante com outras práticas sociais de aprendizagem.

Relativamente ao paradigma pedagógico, este é de instrução (Trindade e Cosme, 2010). A ação magistrocêntrica (Altet, 1999) inscreve-se nesse paradigma pedagógico. Como lembra Case (2000), a instrução direta, seguida da prática, ocorre em contextos nos quais os adultos têm uma visão empirista do conhecimento. Esta instrução direta, em que toda a ação é magistrocêntrica, é vista como sendo o modo mais eficaz para ensinar o mundo às crianças e aos jovens. Os educadores e professores que protagonizam tal modo de ensino recorrem às teorias didáticas de aprendizagem para fundamentar a sua ação de ensino do mundo à

população escolar infantil.

Formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores

Entre os dois polos do *continuum*, encontra-se um segundo grupo de formas escolares de relações sociais. Esta segunda "família" de formas apresenta relações sociais entre sujeitos, adultos e crianças, nas quais os primeiros reconhecem um papel ativo aos segundos. Os adultos proporcionam às crianças um cenário pedagógico que as convida a participarem como atores, o que lhes permitirá apreender o mundo, refletindo sobre ele.

Nesta zona do *continuum* de formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores, a variação relativamente à relação com o poder, exercido na sala ou na escola, continua a poder ser definida como hierárquica. As regras do adulto definem a ação, e as crianças são convidadas a participar em tarefas de organização da oferta das atividades. Os professores manifestam a preocupação de ouvir as crianças em espaços de discussão, e tomam decisões em função dessa auscultação e chegam a pôr as crianças a participar na gestão de um ou mais espaços de trabalho. Na pirâmide hierárquica do poder, a informação não circula somente do topo para a base mas existem mecanismos de recolha que permitem a circulação de informação da base para o topo.

Relativamente à variação da ação em relação ao saber, este grupo de formas de relações sociais com sujeitos-atores carateriza-se por dispositivos de trabalho que permitem aos alunos aprender através de processos de produção de objetos e de reprodução de situações do quotidiano, eventualmente simplificadas, e completados pela sistematização ou pela explicação do professor. As situações de trabalho criadas não são exclusivamente livrescas mas incluem atividades experienciais. A prática social de aprendizagem escolar interage em contexto simulado ou em contexto de observação direta, com outras práticas sociais de aprendizagem.

Relativamente ao paradigma pedagógico, o grupo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores apresenta variações que, embora se situem para alguns aspetos, no paradigma pedagógico da instrução, no seu conjunto explicam-se sobretudo pelo paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade e Cosme, 2010). A execução do trabalho escolar é globalmente dirigida e controlada pelo professor, ouvindo os alunos. A turma é convidada a participar ativamente em tarefas programadas pelo professor. O trabalho de treino e memorização é organizado e apresentado em fascículos, de utilização individual, como é o caso da instrução programada de Skinner, evocada por Case (2000) e das propostas que remontam ao plano Dalton da escola de Winnetka (Tyack e Tobin, 1994, Vasquez e Oury, 1967). Em certas ocasiões, os alunos são convidados pelo professor a se auto-organizarem em oficinas de trabalho, como nas propostas das escolas oficinas ou das escolas de educação nova do início do século XX (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995). Tal também se observa em alguns cursos de educação e formação na escola básica atual, com as propostas de empreendedorismo na escola. Utilizando a classificação de Altet (1999), encontram-se atuações pedagógicas que se enquadram naquilo que a autora identificou como a corrente puerocentrada. Os educadores profissionais que protagonizam formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores encontram fundamento nas teorias construtivistas que Case associa a Spelke e Piaget: uma

prática educacional guiada "*pela descoberta orientada*" (Case, 2000, p.79) e com uma visão do conhecimento como algo construído pela mente. A descoberta orientada pelo professor confere, portanto, aos alunos a possibilidade de apreenderem o mundo e de construírem conhecimento acerca dele. Assim, continua Case, a aprendizagem é vista como um processo que ocorre quando a mente aplica uma estrutura existente a uma nova experiência, a fim de entendê-la.

Formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores

No polo do *continuum* oposto ao polo de formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, encontramos o grupo de formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores.
Neste, quanto à relação com o poder, observamos a classe como um espaço de negociação. No espaço-tempo de trabalho do grupo aprendente existe um poder regulamentado *com* e *entre* todos. As crianças e o adulto ou os adultos organizam-se em função da produção desejada. O grupo trata fraternamente da regulação dos espaços e dos tempos de trabalho em conjunto, regulação que advém de uma organização horizontal do poder. O grupo define, entre os seus elementos, as regras necessárias para que todos possam usufruir de tudo o que é posto à disposição da comunidade aprendente. Isto inclui a utilização coletiva dos próprios instrumentos que monitorizam a distribuição de responsabilidades que auferem poder, resultante de decisões coletivas, e a maneira como os responsáveis utilizam esse mesmo poder que lhes foi atribuído. Simultaneamente, o grupo confronta a sua própria organização com as regras circundantes e analisa as imposições exteriores. O grupo instituinte determina os limites da sua ação e determina a sua interação com os outros, fora do espaço-tempo por ele organizado. Assim, a análise das estruturas do poder ocorre tanto no seio do seu grupo, como na instituição escolar na qual este se insere.

No que se refere às variações respetivamente à relação com o saber, este terceiro grupo de formas escolares de relações sociais combina conscientemente e intencionalmente o que Charlot (1997, p.88) identifica como relação epistémica, relação identitária e relação social com o saber. Resumidamente, o autor sustenta que, para entender a relação com o saber, é preciso tomar em conta dois pontos importantes: por um lado, a análise da relação ao saber como relação social não é feita separadamente da análise das dimensões epistémicas e identitárias, mas através delas. Por outro lado, esta análise é relativa a histórias sociais e não somente a posicionamentos ou trajetórias, entendidas como deslocações entre posicionamentos. Para Charlot (1997), trata-se de discutir a aprendizagem como modo de apropriação do mundo e não como modo de acesso ao mundo, levando a ocupar uma determinada posição nele.
Como referido anteriormente, para Monteil (*apud* Charlot, 1997, p.70) o saber-conhecimento é a informação apropriada e resultante da produção de um sujeito em confronto com outros sujeitos. E quando, como afirma Case (2000, p.80),

> "o conhecimento é visto como a criação de um grupo social, na medida em que este se engaja em sua interação e práxis diária, e tanto se adapta quanto transforma os ambientes à sua volta",

a mediação e a organização da aprendizagem passam a ser feitas através da produção em

grupo ou com pares, de projetos de trabalho baseados na história do grupo e na cultura e história do meio no qual o grupo se insere. O grupo estabelece uma relação dialética entre a sua história, a sua vivência, e o saber-conhecimento do mundo, através da informação disponível. A aprendizagem através da produção de *obras culturais e intelectuais autênticas* (Serralha, 2009, p.26) obriga a que o espaço de negociação referido acima, permita a monitorização do próprio trabalho do grupo, em função do seu projeto curricular coletivo, dos projetos individuais e da resposta à imposição curricular exterior. O trabalho e a relação com o saber que assim se desenvolve, reforçam a necessidade de uma relação de poder não hierárquico mas horizontal, para que o adulto (ou os adultos) e as crianças discutam também, além da própria regulamentação do espaço-tempo, processos de produção. Todos têm a possibilidade – e são encorajados para manifestar os seus desejos – de desenvolver o projeto que tem sentido para si.

Relativamente ao paradigma pedagógico, neste grupo de formas escolares de relações sociais, e voltando a Case (2000), a visão do conhecimento é baseada na epistemologia sociohistórica de Hegel e Marx e dos filósofos modernos europeus que os seguiram, dando lugar à teoria de aprendizagem sociohistórica. Para Case (2000, p.77), esta teoria tem como principal precursor Vygotsky e fundamenta comunidades de aprendizagem que autores como Lave e Wenger propõem e desenvolvem. A figura de espaço de negociação que a classe significa nas formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores, e o caráter interativo e negocial desta proposta pedagógica, faz com que Trindade e Cosme (2010) a situem no paradigma pedagógico da comunicação. Altet (1999) fala da pedagogia sociocentrada, incluída nas pedagogias da aprendizagem. Ela é sociocentrada porque pretende a formação do homem social e apela portanto à interação entre os alunos e entre os alunos e o professor. Quando Altet (1999) fala de pedagogia sociocentrada, refere-se à organização social no contexto da sala de aula. Trindade e Cosme (2010) acrescentam, na explicação que fazem do paradigma pedagógico da comunicação, elementos interpretativos e de relação com o mundo, com o outro e na ação em relação ao saber, através de Charlot. O estudo de caso da Voz do Operário da Ajuda dos anos ’80 e ’90 do século XX sugere uma interpretação e comunicação com o mundo e uma intervenção nele, que ultrapassa as fronteiras da própria sala de aula. Alguns relatos de prática posteriores[72] ilustram esta mesma intervenção, a partir da leitura do mundo que o torna inteligível para os aprendentes.

Mundo ensinado ou inteligível: os dois polos do continuum

A breve caraterização nas páginas anteriores teve como propósito facilitar a visualização do *continuum* de formas escolares de relações sociais. O continuum apresenta, num polo, formas de relação com sujeitos-objetos e, no outro, um grupo de formas de relação entre sujeitos-autores, passando pelo grupo central caraterizado por formas de relação com sujeitos-atores. Estas formas coexistem na escola da sociedade escolarizada, desde que a escola se generalizou, pelo que se colocam não de modo diacrónico mas de modo sincrónico no *continuum*.

O caráter sincrónico realça o princípio evolutivo dos elementos que constituem cada família de formas por si, nomeadamente através da indagação pelos próprios profissionais da

educação envolvidos. Quanto mais estes profissionais se assumem em torno de uma forma singular ou de um grupo de formas, e, sempre que se envolvem ativamente através da discussão pedagógica e sociológica que esta gera, mais esta forma ou grupo de formas é dinâmica.

Por outras palavras, os professores que se organizam em comunidades de prática para perceberem melhor a relação que estabelecem com o poder e a ação que desenvolvem em relação ao saber, quando trabalham com o grupo de crianças ou jovens sobre o qual têm responsabilidade legal, mostram como o paradigma pedagógico evolui e se adapta ao que a prática e a teorização que é feita a partir dela lhes traz, fazendo-os avançar na sua reflexão: passam a incutir um caráter dinâmico à forma escolar de relações sociais que desenvolvem.

Em contrapartida, os professores que tomam uma atitude mais passiva em relação à forma escolar de relações sociais que desenvolvem, contribuem para a manutenção dos rituais e das rotinas que lhes são subjacentes.

De modo geral, quanto mais uma forma escolar de relações sociais é normativa e prescritiva, menos dinâmica se torna. É o caso no polo do *continuum* onde encontramos formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, revelando um mundo ensinado, hierárquico e instruído, que decorre de uma visão empirista do conhecimento, onde as crianças são objeto da administração deste conhecimento fragmentado em disciplinas por parte do, ou dos professores. Sujeitas a processos cristalizados em produtos que são reaplicados *ad aeternum* pelos adultos, estas arriscam a estagnar em zonas de desenvolvimento já atingidas. Entretanto, e pelas palavras de Bruner (*apud* Kruger e Tomasello, 2000, p.311) existe como que um ônus sobre a cabeça das crianças: os adultos esperam delas que, a partir da instrução, aprendam, e punem-nas, muitas vezes severamente, se não correspondem a esta espectativa. A forma escolar de relações sociais carateriza-se por ser estática, tornando insuficiência da criança o que é insuficiência do modo de ensino.

No polo oposto do *continuum,* inscrevem-se as formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores. Quanto mais uma forma decorre do processo de reflexão sobre si, produzida pelos sujeitos envolvidos mais podemos considerá-la como forma dinâmica sem termo. Este processo engendra-se com três tipos de diálogo: articula a forma escolar inscrita no tempo em que esta ocorre com a evolução da sociedade que origina a instituição na qual é delegada a condução da apropriação da herança cultural; existe quando dialoga com outras formas, cada uma singular, mas todas inscritas no *continuum*; e, por fim, interage com as demais práticas sociais.

As formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores afiguram-se como relações baseadas na interação que acontece no contexto histórico e social dos seus intervenientes, originando a produção de *obras culturais autênticas* (Serralha, 2009), sempre que os adultos proporcionam e facilitam a relação social com o saber (Charlot, 1997). Tornam o mundo inteligível para as crianças que se apropriam de um novo conhecimento na exata medida em que o relacionam com experiências e saberes anteriores, confrontando-se com o saber interior **e** exterior ao grupo. O diálogo subjacente a esta produção obriga os adultos a aceitar que são continuamente levados a refletir sobre a sua ação com as crianças: reapreciam as suas abordagens pedagógicas, obrigam-se a si próprios a estabelecer uma relação dinâmica com o saber produzido na área da educação e obrigam-se a confrontar-se com as formas escolares de

relações sociais que estimulam a conscientização de todos, adultos e crianças, seja qual for o contexto de proveniência. Quando Charlot (1997, p. 93) tece hipóteses de definição da ação de relação com o saber-conhecimento, constata que esse saber-conhecimento é o conjunto organizado de relações que um sujeito desenvolve com tudo o que respeita a "aprender" e ao conhecimento. Diz o autor que se trata da interação que um sujeito desenvolve com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação, uma pessoa, um lugar, uma situação, etc, e ao mesmo tempo trata-se de uma inter-relação com a linguagem, com o tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo, com os outros, consigo mesmo, mais ou menos capaz de aprender aquela coisa, naquela situação.
Associei as três visões do conhecimento que Case (2000) formula, e que para o autor originam teorias de aprendizagem específicas com técnicas educacionais igualmente específicas, aos três grupos de formas escolares de relações sociais inscritos no *continuum* proposto. A combinação desta visão do conhecimento e da consciência que o adulto tem acerca do seu papel como professor correlaciona-se com a forma escolar de relações sociais que adotará para o seu trabalho com as crianças ou com os jovens no exercício das suas funções. Ou seja, a singularidade de uma forma escolar numa turma ou numa escola é função da relação com o poder e com o saber, assumida por quem, nessa turma ou nessa escola, representa o poder legal de quem organiza a escola.

O adulto, na qualidade de profissional de educação, tem vários caminhos possíveis. Fica-se pelo mundo ensinado, a partir de uma visão empirista do conhecimento (Case, 2000) ou interroga-se, fazendo do mundo inteligível o ponto de partida para o reformular.

A adaptabilidade da forma escolar

No ponto anterior sistematizei a hipótese de *continuum* de formas escolares de relações sociais e sugeri a possibilidade de uma forma escolar singular ou um grupo específico de formas escolares se apresentar como dinâmico, devido à reflexão acerca dessas mesmas formas, produzida pelos profissionais da educação que as protagonizam.

O ponto de partida é de se constatar que a socialização escolar, quando interpretada como um fenómeno sistémico, se apresenta como um dado estático: a sociedade instala uma instituição que tem uma organização específica de classes de crianças seriadas por idade e, em muitos casos, por competências testadas em provas estandardizadas. Nesta organização implanta-se uma forma de instrução, apresentada como universal, o que origina a sua naturalização.
A descrição e análise de práticas, no estudo de caso que respeita a forma escolar da Voz do Operário da Ajuda entre 1985 e 1995[73], como muitas outras que antecedem a década em causa (Vasquez e Oury, 1967; Pain e Oury, 1972; Pochet e Oury, 1979; Gonzalez, 2002; Nunes, 2002) e que lhe são posteriores (Serralha, 2001, 2007; Reuter, 2007) revelam a evolução da forma escolar de relações sociais entre sujeitos-autores. Acompanha-se aqui Touraine (1996, p.67) quando fala da instituição, não como o que foi instituído, mas o que é instituidor. Em consonância com o pensamento deste autor, de que a vida social não decorre da ideia de sociedade, mas que a sociedade se apresenta com um conjunto de regras e

costumes passíveis de mudança, desenha-se uma forma escolar dinâmica, quando forças criadoras ditam a sua própria evolução. A forma escolar dinâmica ilustra também o posicionamento de Foucault em relação à inexistência de valores permanentes.

A forma escolar singular, fruto da relação das pessoas entre si, a partir de uma proposta de professores dentro de uma instituição, sugere a dupla pergunta: (1) as pessoas mudam a instituição, e se sim, como? E (2) como é que a instituição muda a atuação das pessoas?
Nas páginas que se seguem, e para a primeira pergunta, procuro sistematizar *elementos constituintes da forma escolar dinâmica*. Faço-o, olhando para o que considerei fatores de variação para a forma escolar, e aqui, mais em particular, para o fator "paradigma pedagógico". Procuro formular uma sintaxe própria para as variações de paradigma que associei às formas escolares de relações sociais situadas no *continuum*, descrito no ponto anterior.
Para a segunda pergunta, Tyack e Tobin (1994) esboçam uma resposta quando falam da interpretação normativa que é feita daquilo que designaram de gramática da escolarização à qual voltarei em "*Da educação escolar para a aprendizagem na escola*". Esses autores descrevem a dificuldade que é evitar constituir-se uma "gramática" de interpretação normativa da escolarização com uma prática-tipo de "escola real" não acolhendo descrições de práticas escolares diferentes entre si e diferentes do que, na cabeça de muitos, corresponde à escola normalizada, cuja forma de relações sociais se carateriza pela relação hierárquica com o poder, e onde o saber apenas é transmitido em pacotes estandardizados.
Termino este ponto questionando a zona de contato entre a forma escolar e a organização escolar.

Elementos constituintes da forma escolar dinâmica

Quando os agentes e representantes do poder legal adotaram, em larga escala, a forma escolar do tipo Lassalliano de relações sociais com sujeitos-objetos, criaram a ilusão de que existe uma forma escolar natural à qual todas as crianças no mundo escolarizado são sujeitas. Inevitavelmente, o insucesso escolar tornou-se um problema dos indivíduos em vez de ser considerado resultado de uma forma escolar imperfeita.
Esta imperfeita forma escolar de aprendizagem leva os sujeitos a dependerem de uma encomenda mínima, empacotada em curriculum, que apresenta um mundo normalizado numa escola exterior a este. O mundo passa a ser apresentado através de um conjunto de fascículos, elaborado a partir do saber disponível, de consumo obrigatório e regionalizado em função dos preceitos das elites de um determinado estado-nação, com requisitos para a formatação de cidadãos diferentes entre si.
A mesma forma escolar é tão largamente implementada na sociedade escolarizada que ganha contornos de obrigatoriedade e de invariabilidade por diferentes razões, em simultâneo ou não. Carateriza-se por uma visão empirista do conhecimento, em que as crianças são instruídas acerca do mundo. Estabelece-se, por parte dos governos, uma relação entre esta instrução e a obtenção de um posto de trabalho. Tal conceção subsiste desde os trinta anos gloriosos do século passado que significaram, no hemisfério norte do planeta, em vários países, economias definidas como de pleno emprego. A instrução obrigatória continuaria a ser

uma garantia de empregabilidade, porque assegurava inserção no mundo do trabalho remunerado, desde que o jovem desempenhasse exemplarmente o que Perrenoud designou de *ofício de aluno*. O sujeito-objeto, exemplar, habilitar-se-ia ao sucesso. Se nas escolas cristãs setecentistas, o sistema assentava na distribuição de pontos que podiam ser trocados para se redimirem de um pecado e libertar-se de um castigo (Foucault, [1975] 2009, p.174), nas escolas do século XX e do nosso século, que mantêm formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, os "pontos" ou "créditos" que as pessoas acumulam através de prestações individuais em provas e exames, garantem-lhes a permanência no sistema escolar, libertando-os do ônus de serem considerados excluídos fracassados.

Contudo, a visão empirista do conhecimento, congruente com o desenvolvimento de uma forma escolar que se foca na instrução, em lote, de indivíduos, parece incoerente com a maneira como, historicamente, os processos de aprendizagem ocorrem. Kruger e Tomasello lembram que muito do que aprendemos é fruto de aprendizagem cooperativa:

> "O que crianças aprendem individualmente, no ambiente das suas culturas, são padrões originários de processos de aprendizagem cultural, cooperativa." (2000, p.309).

Em contextos hierárquicos mais ou menos coercivos relativamente à forma escolar, quem dirige o grupo de aprendentes, é quem faz, no início, uma escolha individual: abdica, ou não, de uma autoridade hierárquica no decorrer das relações sociais que estabelece com o grupo de aprendentes, e retoma, ou não, o processo cooperativo de aprendizagem entre profissionais da educação. Quando assim age, encontra, na interação com outros, contributos, vindos da sociologia e da psicologia, para perceber as formas escolares de relações sociais. Passa a fazer do espaço de interação uma comunidade onde ocorre o processo de aprendizagem que torna o professor autor do seu trabalho intelectual, originando o seu processo de conscientização. A perceção da classe como espaço-tempo cultural interativo decorre da conscientização, no sentido freiriano[74] do termo. Enquanto educador profissional, o adulto procura então mediar o processo de aprendizagem das crianças, através da utilização da crítica, que Úcar (2011, p.37) considera ter de se substituir por critério, porque só este nos permite decidir quando se deve ser crítico e quando não.
Neste caso, a forma escolar desenha-se como dinâmica, através dos seus autores e sustentável pelos atores que a geram. As relações sociais assim construídas conscientemente, em grupo, evoluem, adaptam-se e transformam-se em função do momento e do lugar, no sentido restrito e no sentido lato, onde ocorrem.
Quando a forma escolar não é sustentada pelas pessoas que a instituem, deixa de ser dinâmica, passa a ser estática, e eventualmente, a dogmática. Lembrando Nietzsche, recompensa-se mal um mestre quando se permanece sempre discípulo, isto é, acrítico perante o mestre.

Lembro que, no *continuum*, distribuí as formas escolares de relações sociais em três famílias caraterizadas pela variação na relação com o poder e o saber e na variação de paradigma pedagógico. Num dos polos do *continuum* situei as formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, no outro, as formas escolares sociais entre sujeitos-autores. Entre os dois polos situei as formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores. As formas escolares do primeiro polo são as que apresentam o trabalho centrado sobre a ação do professor,

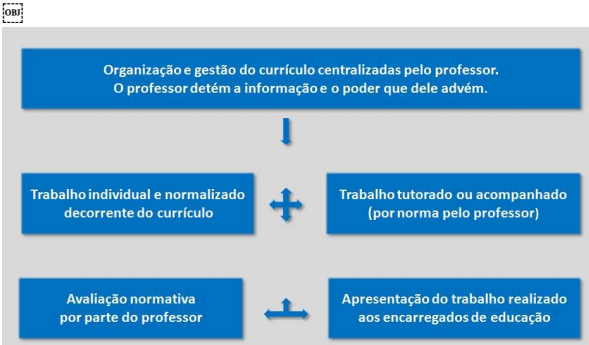
mantendo uma relação de poder hierárquico com os alunos. No polo oposto, estão as formas escolares que apresentam o trabalho centrado sobre o desejo do grupo, solicitado e enquadrado pelo adulto, para originar produções, comunicações de descobertas e uma constante interação interna e externa.

Para constituir o *continuum* de formas escolares de relações sociais observam-se os fatores de variação. A forma escolar varia de escola para escola *se e quando* varia a relação com o poder e o saber, relação emparelhada com um determinado paradigma pedagógico. Quando se trata de formas escolares de relações sociais entre sujeitos- autores, esta variação é globalmente contínua também no tempo, para se adaptar localmente ao grupo. Quando a forma escolar deixa de se adaptar ao grupo, favorece o surgimento de uma relação com o poder de tipo hierárquico e uma organização e gestão do currículo às quais professores e alunos se sujeitam, não determinando a sua própria ação.

Abro aqui uma parêntesis para introduzir um elemento que facilitará, posteriormente, o entendimento da relação entre a forma escolar e a organização escolar, ou seja, entre as formas escolares de relações escolares do *continuum* e aspetos da gramática descritiva a partir da "gramática da escolarização" de Tyack e Tobin (1994). Refiro-me à proposta de sintaxe que o MEM utiliza para descrever o seu modelo pedagógico. Irei retomar esta sugestão para propor uma sintaxe para os paradigmas pedagógicos que associei às formas escolares de relações sociais nos dois polos da hipótese de *continuum*. Para a *praxis* destes paradigmas é possível traçar sintaxes específicas.

A *praxis* do paradigma pedagógico da instrução (Trindade e Cosme, 2010), que associei à forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, forma hegemónica, como é evocada por quem a esboçou e por quem a critica, é passível de ser representada por uma sintaxe como a do quadro 1:

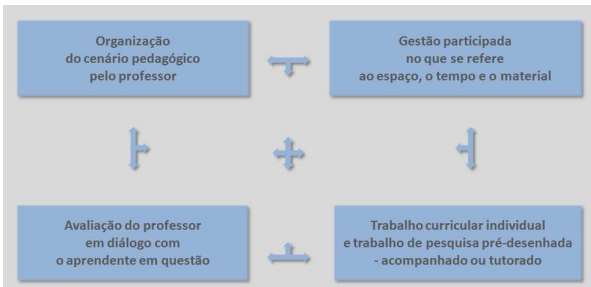
OBJ



Quadro 1: Proposta de uma sintaxe para o paradigma pedagógico da instrução.

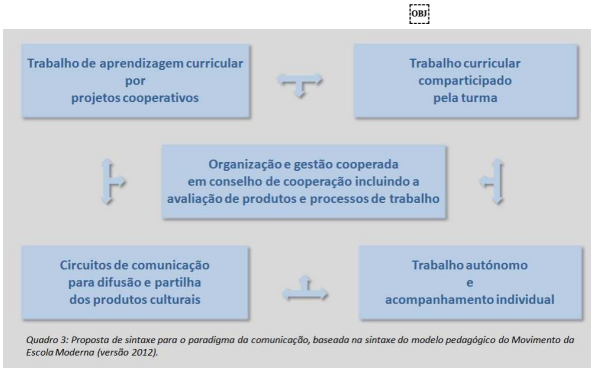
Esta variante da forma escolar, num dos dois polos do *continuum*, coloca a ação principal no professor e beneficia de uma organização da escola em classes que se pretendem homogéneas. Com um trabalho individual que depende da instrução dada pelo professor e um trabalho tutorado que acompanha de perto esta mesma instrução, aquilo que à partida poderia significar diferenciação pedagógica no interior da sala de aula, é, na prática, difícil de realizar.

O quadro 2 sugere a sintaxe para o paradigma pedagógico da aprendizagem, associado às formas escolares de relações sociais com sujeitos-atores.



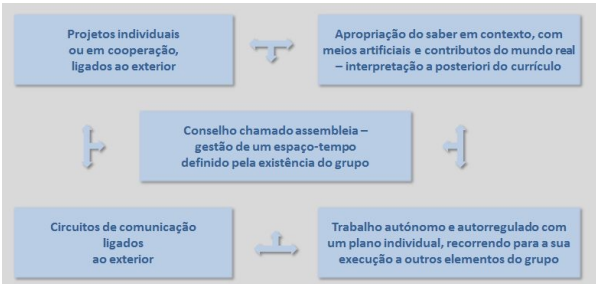
Quadro 2: Proposta de uma sintaxe para o paradigma pedagógico da aprendizagem.

No polo mais a direita da hipótese de *continuum* situam-se as formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores com uma sintaxe aqui baseada na do modelo que o MEM apresenta em 2012 (quadro 3).



Quadro 3: Proposta de sintaxe para o paradigma da comunicação, baseada na sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (versão 2012).

A sintaxe da *praxis* da Voz do Operário da Ajuda no período estudado (quadro 4) é, de certa forma, uma variante mais antiga da sintaxe do modelo de trabalho que o MEM apresenta desde 2008.



Quadro 4: Proposta de sintaxe da praxis da Voz do Operário da Ajuda no período analisado

De uma sintaxe para outra, encontramos a Assembleia que conceptualmente está a transformar-se em Conselho de Cooperação Educativa e um espaço-tempo cultural interativo muito focado sobre a interação com o exterior. Ambos garantem uma democracia participativa e direta, na qual a escolha de projetos de trabalho se regista muito em função dos desejos dos sujeitos do grupo instituinte.

A sintaxe da *praxis* da Voz do Operário da Ajuda no período observado, e a sintaxe associada à *praxis* do MEM ilustram uma proposta de trabalho em evolução num determinado momento da sua história. São sintaxes provisórias para a *praxis* inerente ao paradigma pedagógico da comunicação, devido ao elemento central, em ambos, relacionado com a gestão do grupo.
Mais universal do que a sintaxe da *praxis* da Voz do Operário da Ajuda, escola que só dispõe de turmas em monodocência, equivalentes à primeira etapa do ensino básico, a sintaxe proposta pelo MEM refere-se à ação pedagógica em turmas de jardim-de-infância até ao ensino superior. Parte-se, nesta associação, da teorização da ação individual e coletiva dos professores que refletem acerca da profissão de que se assumem construtores.
O estudo de caso da Voz do Operário da Ajuda, bem como o abundante registo de práticas anteriores e posteriores, sugerem que as formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores se apresentam como dialogantes. Apresentam marcas que lembram uma forma escolar de relações sociais dinâmica. Munido de um passado e de um presente refletido que mostra a sua sustentabilidade, este grupo de formas escolares de relações sociais pode muito bem conter os elementos para construir a escola do futuro.

Da educação escolar para a aprendizagem na escola

As formas escolares de relações sociais anteriormente abordadas variam relativamente à relação com o poder e o saber, tal como variam no paradigma pedagógico e incorporam sintaxes da *praxis* que diferem entre si. Compõem, no entanto, em conjunto, a forma escolar de aprendizagem proposta por Vincent *et al.* (1994). Esta forma escolar de aprendizagem desenvolve-se na instituição escola que tem uma organização específica.
A interação entre a forma e a organização sugere uma "*gramática comparada*" da aprendizagem na escola mais abrangente do que a "gramática da escolarização" que Tyack e Tobin (1994) apresentam. No seu "*grammar of schooling*", conceito que traduzi por "*gramática da escolarização*" ou "*gramática da educação escolar*"[75], os autores optam por descrever a

educação escolar combinando elementos relacionados com a dimensão da organização e elementos relacionados com a dimensão da forma, sobretudo a de relações sociais com sujeitos-objetos. Os próprios autores explicam que se referiam sobretudo às estruturas e regras regulares que organizam **o trabalho de instrução** (1994, p.454), quando propuseram a metáfora utilizada e que pensavam nas práticas organizacionais estandardizadas como a divisão do tempo e do espaço, a classificação dos estudantes em salas de aula, e a 'fragmentação da matéria'. Eles explicam que empregam o termo "gramática", porque, como no caso da língua, também no caso da escolarização é possível pensar simultaneamente num ***processo descritivo*** (como são as coisas) e numa ***proposta normativa*** (como deveriam ser as coisas) (Tyack e Tobin, 1994, p.454). De facto, o resumo que João Barroso extrai deste artigo, desenha uma organização da escolarização muito confinada à forma escolar de relações sociais com "sujeitos-objetos", tendo como paradigma pedagógico o da instrução:

> "um conjunto persistente (e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem do ensino: (1)[76] alunos agrupados em classes graduadas, com (2) uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável; (3) professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); (4) espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; (5) horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; (6) saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico." (Barroso, 2004, p.53).

Tyack e Tobin (1994, p.453) interrogam-se quanto à excecional estabilidade de algumas formas institucionais de escolarização ("*institutional forms of schooling*"), enquanto muitas outras ficaram à margem. Considerando as escolas americanas, os autores veem como alguns elementos de certas variações, localmente introduzidas, passam a fazer parte da gramática geral, enquanto outros não. Consideram que a continuidade institucional, politicamente desejada, acaba por tornar marginais formas que obrigam a um maior esforço organizacional por parte dos professores envolvidos, ou que obrigam a muitas mudanças em simultâneo àquilo que é percecionado como sendo a norma.

A organização centralizada da escola, que origina a forma escolar hegemónica, induz à leitura normativa da "gramática da escolarização", enquanto a singularidade que cada forma escolar de relações sociais representa, possibilita uma descrição mais multifacetada da realidade da educação escolar. O esforço necessário para a sustentabilidade de uma forma escolar dinâmica reside na capacidade de reflexão dos profissionais e no envolvimento reflexivo dos aprendentes. A constituição de comunidades de prática e de aprendizagem isomórficos à forma escolar desenvolvida faz parte do esforço necessário para a sustentabilidade dessa mesma forma.

É comum encontrar a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, com paradigma pedagógico da instrução, em todos os níveis de ensino formal. Esta forma apresenta-se aos sujeitos isomorficamente, na formação de formadores de professores, passando pela formação inicial de professores e pela formação experiencial, nas turmas da escola secundária, da escola básica e, muitas vezes, até mesmo no jardim-de-infância.

Por outro lado, não é fácil encontrar, na formação inicial e académica de educadores e

professores, o paradigma pedagógico da comunicação como é exemplificado na descrição de práticas, pelos grupos de trabalho no seio da pedagogia institucional ou pelos grupos de autoformação cooperada no MEM (Gonzalez, 1992; Niza, 1997) e na própria ação destes grupos.

O alargamento de uma "gramática da educação escolar" para uma "gramática *comparada* da aprendizagem na escola", propondo a leitura não normativa, mas interpretativa, poderá constituir um contributo para observar as formas escolares de relações sociais, perceber tendências de eficácia em contextos organizacionais escolares diferentes, alargar o princípio isomórfico na educação formal para outras formas escolares de relações sociais além da forma escolar hegemónica. Este alargamento tem alguns pressupostos, dos quais os três primeiros foram abordados nas páginas anteriores e os três últimos são anotados a seguir:

(a) **A forma escolar de aprendizagem consiste em formas de relações sociais que variam** entre si pela relação com o poder e o saber. Estas formas de relações sociais decorrem de diferentes paradigmas pedagógicos, originando sintaxes específicas para cada uma das abordagens.

(b) A multitude de formas escolares de relações sociais passíveis de serem agrupadas em "famílias" com determinadas características, dá origem a **um *continuum* sincrónico e não diacrónico de formas**, que se relacionam com diferentes tipos de organização escolar.

(c) As práticas escolares diferem entre si na sintaxe de um dado paradigma pedagógico de uma determinada forma escolar de relações sociais. Por isso, **práticas escolares específicas originam "gramáticas" *descritivas*[77] próprias**.

(d) As "gramáticas" descritivas diferem para diferentes formas escolares com diferentes organizações sistémicas sem existir entre si uma relação de um para um; ou seja, **não existe uma relação biunívoca entre modo de organização escolar e forma escolar de relações sociais**.

(e) O conjunto de "gramáticas" descritivas de formas escolares de relações sociais em diferentes contextos sugere **o diálogo através de uma "gramática comparada** da aprendizagem na escola".

(f) **A "gramática" comparada não nega a existência de invariantes** como não o faz a forma escolar, mesmo que fruto de lutas e transformações.
Tanto num caso como noutro, o entendimento dos factos, a partir do seu contexto local, histórico e cultural, deve permitir a sua discussão, reconhecendo que é dificultada pelas crenças culturais em relação à natureza da escola (Tyack e Tobin, 1994, p.456).

Não se trata portanto de substituir uma "gramática" por outra, mas de contribuir para o entendimento e discussão em relação à construção cultural da educação. O desocultar da utilização normativa da "gramática", através da descrição e comparação de variações locais deverá fazer evoluir culturalmente o projeto humano de "pedagogização" das aprendizagens quando recorre a um espaço-tempo específico onde a relação educativa entre adultos e crianças se estabelece.

Podemos alargar a "gramática da *escolarização*", a partir da síntese que João Barroso fez para uma "gramática comparada da *aprendizagem na escola*": esta gramática estuda um conjunto de características organizacionais e estruturais, algumas estáticas, outras evolutivas, parte integrante das nossas imagens de ensino e da aprendizagem escolares. Apresenta modos organizacionais com (1) aprendentes em grupos de instrução ou comunidades de aprendizagem, recorrendo ou não a classes graduadas. Estes grupos ou comunidades compõem-se (2) de várias maneiras, mas sempre por pessoas com características diferentes entre si, têm um número pouco variável de efetivos, e são em muitas ocasiões de pretensa homogeneidade para uma ou mais do que uma características. Os adultos, (3) educadores profissionais, atuam em grupo ou a título individual, com perfil de generalistas ou de especialistas. Existem (4) espaços estruturados de ação escolar específica que se relacionam com o mundo exterior de modos diferentes e que se afiguram como espaço cultural transitório. (5) O tempo da escola é controlado socialmente e regula a interação com o mundo exterior. O (6) saber-conhecimento é organizado num currículo, dando origem a áreas do saber que são referências do trabalho pedagógico.

Uma "gramática comparativa" da aprendizagem escolar como a que aqui sugeri, constituída por gramáticas descritivas que combinam diferentes elementos provenientes do *continuum* de formas escolares de relações sociais e outros que caraterizam uma organização específica, facilita o diálogo entre formas escolares singulares e permite explicitar melhor o que os une e o que os separa. As organizações neerlandesas de escolas Jenaplan por um lado, e de escolas Freinet por outro, souberam fazer isso e definir uma plataforma de colaboração na produção de materiais para os aspetos que os unem. O diálogo entre formas escolares de relações sociais só deixa de ser possível se, e quando, existe uma interpretação normativa da respetiva "gramática" que dificulta a interação e evita, à partida, a incorporação de novos elementos, porque não existe reflexão que faça evoluir a forma escolar em questão.

A "gramática comparativa" permite ainda observar variações locais de contextos invariáveis globais.

Tyack e Tobin (1994) argumentam que o que é considerada a escola real por uma larga maioria de pessoas, e que é expressa pela interpretação normativa da gramática da escolarização proposta, explica a similitude entre escolas na maioria dos locais das sociedades escolarizadas. As descrições de autores americanos como Tyack e Cuban (1997), Gatto (2003), Kincheloe (2006), ou europeus como Pain e Oury (1972), Charlot (1997), Rochex (1995), ou Van Zanten (dir., 2000) evocam esta "escola real" sob a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos, confinada ao paradigma da instrução. Esta forma escolar obriga a contextos organizacionais homogeneizantes: percebemos que, para formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos, a organização escolar mostra-se pouco permeável ao mundo exterior à classe.

Contudo, enquanto que a forma escolar de relações sociais com sujeitos-objetos requer a organização escolar com classes separadas e públicos homogéneos em idade e domínio do currículo prescrito, fechados em grupos-turma, o inverso não é verdade. Nesta mesma organização escolar, outras formas escolares de relações sociais são possíveis e relatadas, como mostram os relatos de prática, escritos por professores oriundos do MEM, ou da pedagogia institucional, por exemplo. Sistemas escolares de outros países apontam no mesmo

sentido: não existe uma relação biunívoca entre forma escolar de relações sociais e o modo de organização escolar.

Também é possível verificar que formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores se desenvolvem em contextos escolares diversos.

Quem participou numa relação deste tipo como criança, na organização específica da escola da Voz do Operário da Ajuda, testemunha em carta: "*Sentimos que fomos encarados como seres humanos responsáveis por nós próprios e não como crianças que não sabem fazer nada nem tomar decisões. Na primária não estamos a aprender só a escrever. Estamos também a aprender a ser pessoas e a forma de encarar a vida.*" Aqui todo o ambiente de trabalho está organizado para que as crianças tomem a palavra e se tornem participantes de toda a gestão do local e do tempo de aprendizagem. Elas participam no poder, como aprendentes, para construírem o seu próprio projeto de trabalho, em articulação com o projeto de todos os outros envolvidos. É um trabalho coletivo, como toda a construção do saber-conhecimento o é. O grupo incorpora o processo de aprendizagem que passa pela relação entre pessoas que interagem e organizam o seu espaço, no qual o primeiro trabalho consiste na alfabetização. O trabalho cooperado deriva da existência de um grupo que assume que as diferenças existentes tornam as discussões mais ricas e as abordagens dos temas mais completas.

Porém, em meios organizacionais artificialmente homogeneizados, como as escolas caserna descritas por Pain e Oury (1972), formas escolares de relações sociais deste tipo também funcionam. As descrições de práticas sugerem que se adaptam melhor do que outras a um qualquer contexto, enquanto a relação de poder que as carateriza as faz "*interferir com a organização, tornando-a mais rica em estímulos de aprendizagem*" (Niza, 1998b, 2012).

As formas escolares de relações sociais entre sujeitos- autores, que se agrupam em torno de um dos polos do *continuum*, são, em primeiro lugar, possíveis e sustentáveis devido à reflexão produzida pelos profissionais de educação que as protagonizam. A reflexão, associada à consciência que o adulto tem da sua função, dá-lhe a entender, que a mediação do processo de aprendizagem dos alunos, inclusivamente da apropriação do currículo formal e não negociável, não requer uma relação de cadeia hierárquica com o poder. De forma geral, é possível que, dentro da instituição escola, os adultos, conscientes da sua ação educativa, que, porque é reflexiva também é ação de aprendizagem, procedem a sua própria "desfuncionarização". Quando o fazem e sempre que o fazem, este ato de "desfuncionarização" é necessariamente acompanhado pela "desalunização" das crianças: o adulto deixa de olhar para os *alumni*, pequenos escravos nutridos, escolares depositários da instrução despejada, e passa a partilhar a informação de que dispõe com os aprendentes, considerando-os parceiros de trabalho, ainda que com pontos de partida diferentes, exatamente porque são crianças. Tornados democratas em relação aos aprendentes, os adultos adquirem legitimidade para liderar o processo educativo. Manifestam-no, fazendo da turma o espaço-tempo cultural interativo aberto ao compromisso e à negociação. Passam a conduzir o grupo com um projeto educativo elaborado por todos. Estes profissionais da educação, refletindo com outros e apoiando-se numa "gramática comparada da aprendizagem", estão em condições de evitar cristalizar a sua prática em rotinas causadas pela interpretação normativa de uma "gramática da educação escolar".

Rumo à escola hospitaleira?

A aprendizagem não começa na escola nem termina nesta. A escola é inegável na sociedade escolarizada mas não evolui, nem deixa evoluir todas e todos que se encontram nesta, quando se restringe a adotar uma forma de relações sociais com sujeitos-objetos, impedidos ou travados na reflexão e na capacidade de organização. Esta forma de relações sociais sustenta-se devido a uma organização pouco democrática, impulsionada por elites. Contudo, a capacidade reflexiva própria do ser humano, portador de projetos, promove outras formas escolares de relações sociais, sustentáveis e sustentadas pelos seus protagonistas. De facto, independentemente da forma escolar de aprendizagem é necessário não esquecer que:

> "os humanos são únicos, por terem desenvolvido as capacidades de autorreflexão consciente, transmissão cultural das habilidades e conhecimento através da linguagem e de outros meios simbólicos, desenvolvimento tecnológico cumulativo, e civilização." (Keating, 2000, p.383).

Em todas as circunstâncias, a forma escolar de relações sociais de uma qualquer escola é singular, porque depende da relação que os professores que nela se encontram, estabelecem com o poder.

As semelhanças que se apresentam entre as formas, de uma escola para outra, dão origem a grupos de formas.

O grupo de formas escolares sociais com sujeitos-objetos, Lassalliano, é implementado através da condução hierárquica do poder legal. É aparentemente sustentável (e sustentado) por quem detém o poder e considera democrático fazer da escola um veículo de formação e formatação de todas as pessoas de um determinado território. Para defender a lógica do poder das elites, alimenta-se duma "gramática normativa" da escolarização. Esta forma apresenta-se em pelo menos duas variantes: o poder instalado recorre para o efeito a um professorado pouco conscientizado, originando a escola-caserna (Pain e Oury, 1972) ou recruta um professorado consciente da escolha que faz, desenvolvendo modelos magistrocentrados em que o aluno é objeto da relação do professor-instrutor com o saber fatiado em disciplinas. Em determinadas circunstâncias, tal condução acaba por se tornar autoritária: formas escolares, que não a hegemónica, são impossibilitadas através de normas, regulamentos e instrumentos de controlo. Parafraseando Lahire (2008), procura-se manter reservada a palavra a um número restrito de iluminados, antigamente próximos de Deus, agora próximos dos mortais poderosos.

Formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores, requerem, para o seu desenvolvimento, a emancipação[78] dos professores, não como dádiva, mas como resultado de um processo de reflexão que liberta do domínio do outro. A não emancipação dos professores condiciona a não emancipação da escola. A tomada de consciência, no sentido freiriano, por parte do adulto, na escola, do seu papel de educador e da relação de poder que a escola proporciona, e a sua própria emancipação através do saber que constrói acerca da sua profissão, possibilita-lhe contribuir para a "desalunização" das crianças.

A autorreflexão consciente, em combinação com o caráter cooperativo da construção de conhecimento objetivado e de saber, confere potencialidades para apresentar uma forma escolar, na qual jovens, com as suas capacidades inatas de aprendizagem, se encontrem e

sejam estimulados a tornarem-se protagonistas do seu processo de crescimento intelectual.

Seja como for, a forma escolar não é monolítica. Moldada pelo poder, a forma escolar é, na instituição, de entre as três dimensões analíticas da escola, a que mais é influenciada pela ação individual ou coletiva dos atores nessa mesma instituição. De certa forma ou é refém do poder institucionalizado ou é definida através do poder instituinte, dependendo de cada um dos atores que intervêm na escola.

Torna-se possível procurar a combinação que favorece a interpretação da classe como um espaço-tempo interativo, trabalhando a partir do *continuum* de formas escolares de relações sociais, cruzando-o com as variáveis na organização escolar e sugerir uma "gramática comparada da aprendizagem na escola",. Esta interpretação da escola e da classe oferece pistas, não para a conceptualização de uma escola para elites, mas *uma escola elite para todos*, como Sérgio Niza propõe, em resposta a António Nóvoa, quando este esboça o Movimento da Escola Moderna de Portugal como "*motor de alguma formação e mudança na formação de educadores profissionais e na educação escolar*". Sérgio Niza responde que este esboço nos ajuda:

> "na busca obstinada de fundarmos uma cultura profissional alternativa para uma escola outra, "uma escola de elite para todos", fundada nos valores mais avançados da democracia em direto, como modo dialógico de organizar o trabalho de aprender e ensinar." (2012, p.535).

As formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores, marcadas por um cariz teórico sociohistórico em relação ao saber, exigem uma relação de permanente negociação entre adulto e crianças, para alcançar a aprendizagem de todos e a apropriação do currículo pelos segundos. O envolvimento de todos na negociação que tem como primeiro objetivo estruturar o espaço-tempo interativo intra- e extramuros para que a produção de obras culturais originais se torne possível, tem um grande efeito mobilizador, porque dá sentido ao trabalho, e diminui os atos de violência, como nos é testemunhado no caso da Voz do Operário da Ajuda.

As formas escolares de relações sociais com sujeitos-objetos e que na relação ao saber são marcadas pela transferência baseada em teorias didáticas, exigem uma relação hierárquica e de autoridade disciplinar do adulto com as crianças e a existência de classes homogeneizadas e normalizadas. Como a investigação em torno da relação pedagógica mostra, as formas escolares de relações sociais deste tipo geram a violência da escola caserna, violência de que é possível falar e que se torna residual em formas escolares que suplantam a leitura normativa e restritiva da "gramática da escolarização" (Reuter, 2007; Oury e Pochet, 1972).

Assim que se impossibilita o diálogo com outras formas escolares de relação social e com outras práticas sociais, a atividade escolar isola-se do mundo. Para contrariar o isolamento, os pedagogos, como Houssaye (1994, 2004) os define, desenvolvem linhas de trabalho que permitem a reflexão em relação à escola na sua forma, cruzando elementos com a sua organização, dando assim origem a uma "gramática comparada da aprendizagem na escola".

As perguntas que se colocam às formas escolares que se sustentam, quer pela via da imposição, quer pela via da reflexão de quem as pratica e desenvolve, têm a ver com as aprendizagens que fomentam, com o saber-conhecimento que constroem, com a leitura do

mundo e com a experiência em relação ao exercício do poder.
São estas perguntas que sugerem a discussão em relação a modos de atuar na escola com intencionalidades diferentes que vão desde a transmissão do conhecimento objetivado por outros com a finalidade de formar (incutir a forma ao sujeito), à organização do conhecimento para que o individuo aprenda (e se adapte, por iniciativa própria, à forma) ou ainda à discussão do conhecimento, provocando aprendizagens individuais e coletivas, que fazem evoluir o coletivo (adaptando a forma a esta evolução).

A investigação em relação à forma escolar multifacetada abre perspetivas para se continuar a discussão quanto ao seu futuro e ao futuro do espaço-tempo no qual se desenvolve. Assim, poderá ser interessante estudar casos de outras formas escolares de relações sociais baseadas em diferentes paradigmas, especificamente no que respeita ao poder e como este é experienciado. Que formas escolares de relações sociais acolhem paradigmas pedagógicos que permitam viver a democracia-no-ato e como é que o fazem? Que nos dizem os estudos de caso ou comparativos acerca da relação com o saber, em formas escolares que se baseiam no paradigma pedagógico da aprendizagem ou no da comunicação? Que relações se estabelecem entre a cooperação educativa em sala de aula, a produção de obras autênticas e a interação com outras formas de relações sociais? Qual é a variedade de formas escolares existentes e sustentáveis em diferentes sistemas de educação de diferentes estados-nação? Como é que contribuem para *uma escola de elite para todos*? Que contextos democráticos valorizam o desenvolvimento de formas escolares de relações sociais caraterizadas com sujeitos-atores e autores, e qual é a reflexão acerca dos elementos que os constituem, em diferentes dispositivos organizacionais?
A discussão relativamente às formas escolares de relações sociais interpela todos os adultos, profissionais da educação ou não, em relação ao papel da criança no seu processo de aprendizagem e aos locais onde esta aprendizagem se desenha.
Assumindo que a escola faz parte do aparelho de socialização primária (Dubar, 1997) e que nesta, os sujeitos, desde crianças, se envolvem em processos de socialização política, o modo como os adultos pensam a relação social com as crianças decorre sempre de uma atitude política, e, em muitas ocasiões, de um pensamento ideológico. Parafraseando Vidal (*apud* Sedas Nunes, 2005, p.85), o produto cultural coletivo, difundido nas sociedades como forma comum de pensamento e por isso sem autoria, é diferente daquilo que o autor designa por doutrinas objetivadas e dá como exemplo as obras de Marx, Keynes ou Marcuse.
Para elaborar a "gramática comparada da aprendizagem na escola", torna-se necessário entender a articulação entre, por um lado, qualquer uma das formas no *continuum* com o paradigma pedagógico e uma determinada sintaxe subjacente, e, por outro lado, a organização escolar nas suas várias facetas. Os verdadeiros pedagogos, que Houssaye (2004) afirma serem militantes convictos e convincentes, e por isso resistentes, têm aqui o seu campo de atuação.
A forma escolar de aprendizagem que o seu trabalho e respetiva explicitação trouxeram, trazem e irão trazer, contrasta com a forma escolar culturalmente mesquinha e rudimentar que Foucault e Deleuze (1979) evocam quando falam da infantilização das crianças, presas na escola, na mesma lógica castigadora daquilo que acontece com os malfeitores encarcerados.
Deverá ser este o trabalho que abre caminho para a escola hospitaleira, que existe, mas que é

ofuscada pela forma escolar hegemónica instalada. O desenvolvimento da escola hospitaleira, que recebe as crianças e os jovens com afabilidade e promove o deslumbramento que acompanha a apropriação do conhecimento, a reflexão e a produção, passa, para Rui Canário, pela capacidade de "desaprender":

> "É na maneira como tratamos os alunos que reside a chave do problema e também é esse o nosso principal território de autonomia. Para construir uma escola baseada na hospitalidade, o que precisamos não é de mais "reformas", nem de mais "formação", precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de "desaprender" para construir alguma coisa de novo." (2005a, p.48).

O desenvolvimento da "gramática da aprendizagem escolar" como uma "gramática universal", comparada, não normativa, e que reflete os benefícios humanos e democráticos de um mosaico de culturas democráticas, emancipadas e tolerantes, acolhe formas escolares de relações sociais entre sujeitos-autores, através das quais os que têm poder legal na escola abdicam de uma cultura uniformizada. Mais cedo ou mais tarde, quem domina a escola terá de enfrentar o dilema entre uma forma escolar que conserva o passado que impede o desenvolvimento coletivo do futuro e mantém muitos, reféns de poucos, e uma forma escolar de aprendizagem que utiliza o saber-conhecimento do passado para desenvolver coletivamente o conhecimento e o saber do futuro.

Será possível afirmar que a escola hospitaleira se joga no espaço-tempo cultural interativo, na explicitação consciente de sujeitos, atores e autores do seu processo de aprendizagem e que para o desenvolver se instituem grupos de aprendizagem fraternos numa relação de poder partilhado? A escola hospitaleira não se faz por lei, mas a lei por si só facilita ou dificulta a ação reflexiva dos profissionais da educação. Contrariamente a uma forma escolar de relações sociais sustentada coercivamente, propulsionada por leis que atribuem o poder autocrático, a partir de uma interpretação redutora da *autoridade*, uma forma escolar de relações sociais, sustentada reflexivamente, faz vislumbrar o espaço-tempo cultural e interativo como hóspede de crianças e adultos que pensam e criam em cooperação. A escola hospitaleira apresentar-se-á então como escola problematizante, ao contrário da escola reprodutora.

Outros elementos parecem contribuir para a sua sustentabilidade e merecem ser discutidos.
Ao acolher pessoas que desenvolvem projetos entre si, a escola baseada na hospitalidade afasta os rituais preceituados e apresenta-se dinâmica, em evolução. Os sujeitos aumentam o conhecimento através da interação, da produção e da comunicação. A apropriação do currículo, ou seja, da herança cultural humana, avalia-se através da reflexão e da crítica em torno dos projetos desenvolvidos.
A escola baseada na hospitalidade concretiza-se pela opção de cada professor quanto à partilha do poder com a turma e quanto ao exercício de autoridade entre todos os envolvidos. A experimentação desta forma de relação com o poder encaminha para a apropriação do mundo e não só para o simples acesso ao mundo.
Uma escola baseada na hospitalidade acolhe as crianças, os adultos e as suas interrogações o que abre caminho a uma relação de dupla intervenção com as pessoas e as organizações em seu redor: sustentando projetos da comunidade, passa a ser sustentada pela comunidade.
Os projetos que se desenvolvem abrem caminho para a aprendizagem na escola em

detrimento apenas da instrução escolar. O espaço-tempo escolar que os sustenta corresponde à imagem de uma escola baseada na hospitalidade.

A discussão do *continuum* de formas escolares de relações sociais bem como da sua interação com a organização escolar, através de uma "gramática comparativa da aprendizagem na escola", integra-se no debate alargado que contribui para a reflexão de educadores profissionais, *consciencializados* e *emancipados*, dispostos a aprender a "desaprender" na escola da qual participam. É necessária a emancipação de *todos*, adultos e crianças, para que se desenvolva o processo de "desaprender" conducente à reinvenção da escola encarada como um local de encontro baseado na hospitalidade, espaço-tempo de construção cultural da educação.

Bibliografia

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

Altet, Marguerite (1999). *As pedagogias da aprendizagem.* Lisboa: Edições Piaget.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto: Asa Edições.

Amiguinho, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas.* Lisboa: Educa.

Arendt Hanna (2001). *A condição humana.* Lisboa: Relógio d'Água.

Aronowitz, Stanley e Giroux, Henry (1992). "Educação radical e intelectuais transformadores" *in* António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (org.) *A Sociologia na Escola. Professores, Educadores e Desenvolvimento,* pp. 145-166. Porto: Edições Afrontamento.

Barrère, Anne e Martuccelli, Danilo (2000). "La fabrication des individus à l'école", *in* Zanten Agnès van (dir.), *L'école. L'état des savoirs,* pp. 254-262. Paris: Éditions de la découverte.

Barroso, João (2004). "Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação" *in* Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspetivas da formação de professores,* pp. 49-60. São Paulo: Ed. UNESP.

Bautier, Élisabeth; Charlot, Bernard e Rochex, Jean-Yves (2000). "Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir". *in* Zanten Agnès van (dir.), *L'école. L'état des savoirs,* pp. 179-189. Paris: Éditions de la découverte.

Berger, Peter e Luckman, Thomas (2004). *A construção social da realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento.* Lisboa: Dinalivro.

Boavida, João e Amado, João (2008). *Ciências de educação. Epistemologia, identidade e perspetivas* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Veja.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (sem data). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Vega.

Bruner, Jerôme (2007). "Prólogo" *in* Lev Vygostky, *Pensamento e Linguagem,* pp. 10-32 Lisboa: Relógio d'Água.

Canário, Rui (2002). Escola – Crise ou mutação? *in* Fundação Calouste Gulbenkian, *Espaços de educação – tempos de formação,* pp. 141-152. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2005a). "A escola e as "dificuldades de aprendizagem" " *in Revista Psicologia da Educação, 21, 2º sem.*, pp. 33-51. São Paulo.

Canário, Rui (2006). "Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal" *in* Sociedade portuguesa de Ciências de Educação: *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação,* pp. 159-206.

Canário, Rui (2008). "A escola: das "promessas" às "incertezas" *in Educação Unisinos,vol. 12, núm 2, maio-augosto 2008,* pp. 73-81.

Candeias, António, Nóvoa, António e Figueira, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos.* Lisboa: Educa.

Carra, Cécile e Pagoni Maria (2007). "Construction des normes et violences scolaires". *in* Reuter, Yves (org), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* pp. 31-62. Paris: l'Harmattan.

Carreira da Silva, Aboim e Saraiva (2008). "Participação cívica e vida urbana em Portugal" *in* Villaverde Cabral, Manuel; Carreira da Silva, Filipe e Saraiva, Tiago (org.), *Cidade e Cidadania,* pp. 243-269. Lisboa: ICS.

Case, Robbie (2000). "Mudanças nas Visões do Conhecimento e o seu Impacto sobre as Pesquisas e a Prática Educacional" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 71-91. São Paulo: Artmed.

Castro Neves, Manuela (2006). *Da vida na escola.* Porto: Asa Editora.

Castro Neves, Manuela (2011). *Não os desiludas. Histórias da escola.* Lisboa: Livros Horizonte.

CEMÉA (2006). *Actes de connaissance et espaces culturels intermédiaires*. http:// www.cemea.asso.fr., consultado em 04.01.2012.

Charlot, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Élements pour une théorie.* Paris: Economica Anthropos.

Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.* Paris: Armand Colin.

Charpak, Georges (1999). *Crianças investigadoras e cidadãos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Claparède, E (1962). "La pédagogie de John Dewey" *in* John Dewey: *L'école et l'enfant,* pp. 5-37. Paris : Delachaux et Niestlé.

Cole, Michael e Scribner, Sylvia (2007). "Introdução à formação social da mente" *in* Lev Vygotsky, *A formação da mente,* pp. xvii – xxxvi. São Paulo: Martins Fontes.

Coménio (2006). *Didáctica Magna.* (trad. Joaquim Ferreiera Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Conselho Escolar VOA (1990). *A nossa escola. Um livro de alunos e professores da escola da Voz do Operário da Ajuda.* Lisboa: Voz do Operário (policopiado).

Correia, Carmen (2012). "Aprender através de projetos" *in Escola Moderna nº 43,* pp. 12-36. Lisboa: MEM.

Davis, Philip e Herch, Reuben (1997). *O Sonho de Descartes.* Lisboa: Difusão Cultural.

De Bruyne, P.; Herman, M. e De Shoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales* Paris: PUF.

De Koninck, Thomas (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura.* Lisboa: Edições 70.

Dekeyser, Cyril (1982). "Methodescholen en hun betekenis – 3. Freinetscholen en institutionele pedagogie" *in Impuls 12de jg. nr. 4,* pp. 133-148. Leuven: Acco.

Dewey, J. (1962). *L'école et l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação.* Porto: Didáctica Editora.

Dolto, Françoise (1967). "Préface" *in* Aida Vasquez e Fernand Oury: *Vers une pédagogie*

institutionnelle, pp. 7-21. Paris: François Maspero.
Douglas, Mary (1998 trad.). *Como as instituições pensam.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
Dubar, Claude (1997). *A socialização.* Porto: Porto editora.
Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'institution.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'experience scolaire.* Paris: Éditions Seuil.
Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1998). *Dans quelle societé vivons-nous?* Paris: Seuil.
Durkheim, Émile (2007 trad.). *Educação e Sociologia.* Lisboa: Edições 70.
Duru-Bellat, Marie e Van Zanten, Agnés (2007). *Sociologie de l'école* Paris: Armand Colin.
Enguita, Mariano Fernandes (2008). "Será pública a escola pública?" *in* Paraskeva, M (org), *Educação e poder,* pp. 97-108. Mangualde: Edições Pedago.
Enzenberger, Hans Magnus (1998). *Le démon des maths.* Paris: Seuil e Métailié.
Faria, Margarida e Paulus, Pascal (1990). "O computador na sala: a mudança decisiva?" *in Análise psicológica, Série VIII nº 1,* pp. 37-46. Lisboa: ISPA.
Faria, Sofia (1989). *Monografia de fim de curso. Gestão de sala de aula numa escola cooperativa* Lisboa: ISPA (policopiado).
Fernandes, Rogério e Mignot, Ana Chrystina Venancio (org) (2008). *O tempo na escola.* Porto: Profedições.
Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008
Firmino da Costa, António (2007). "A pesquisa de terreno em sociologia" *in* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais,* pp. 129-148. Porto: Edições Afrontamento.
Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal.
Foucault, Michel (2009). *Vigiar e punir (37ª edição).* São Paulo: Editora Vozes.
Francomme, Olivier (2010). "La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales." *in EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.34, jan.-jun.,* pp. 13-33. São Paulo.
Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple.* Paris: François Maspero. [Original (1943). *L'école moderne française*].
Freinet, Celestin (1977). *O método natural.* Lisboa: Editorial Estampa.
Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido, 31ª edição.* São Paulo: Editora Paz e Terra.
Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* São Paulo: Editora Unesp.
Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 13ª edição.* São Paulo: Paz e Terra.
Friedberg, Erhard (1995). *O poder e a regra.* Lisboa: Instituto Piaget.
Gallo, Sílvio (1999). "Os limites de uma pedagogia autogestionária: a experiência da pedagogia institucional" *in Pro-posições vol. 8 nº 2 (23),* pp. 58-71.
Gatto, John Taylor (2003). *Emburrecendo-nos cada vez mais. O currículo oculto da escolaridade obrigatória.* Porto: Porto Editora.
Geheeb, Paul (2001). "Die Odenwaldshule im lichte der erziehungsaufgaben der gegenwart",

in D. Benner et H. Kemper, *Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, pp 153-157. Basel: Weinheim. (http://www.ecole.ch/educat/geheeb1930.htm. Consultado em 05-12-2012).

Glaeser, Georges (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.* Grenoble: La pensée sauvage.

Gomes de Almeida, Rosalina e Soares, Júlia (1991). *O meu livro de leitura.* Lisboa: Raiz Editora.

González, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.* Porto: Porto Editora.

Governo de Portugal. *Comunicado do Conselho de Ministros de 31.05.2012.* http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/secretario-de-estado-da-presidencia-do-conselho-de-ministros/documentos-oficiais/20120531-cm-comunicado.aspx. Consultado em 08.12.2012.

Governo de Portugal. *Proposta de lei 70/XII.* http://www.portugal.gov.pt/media/621499/20120606_mec_proplei_estatuto_aluno_etica_escolar.pdf . Consultado em 08.12.2012.

Guerra, Isabel Carvalho (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso.* Parede: Editora Princípia.

Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola.* Porto: Porto Editora.

Hermans, Macquoy *et al.*(1981). *De Appeltuin. Freinet in de praktijk.* Leuven: De Appeltuin.

Hess, Remi (1975). *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui.* Paris: Jean-Pierre Delarge édtions universitaires.

Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. e Fabre, M. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos.* São Paulo: Artmed Editora.

Houssaye, Jean (2004). "Pedagogia: justiça para uma causa perdida?" *in* Houssaye, J; Soëtard, M; Hameline, D e Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos,* pp. 9-46. São Paulo: Artmed Editora.

Houssaye, Jean (dir.) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.* Paris : Armand Colin.

Houssaye, Jean (dir.) (1996). *Pédagogues contemporains.* Paris: Armand Colin.

Illich, Ivan (1972). *Inverter as instituições.*Lisboa: Moraes Editores.

Illich, Ivan (1972). *Ontscholing van de maatschappij.* Baarn: Het Wereldvenster.

Illich, Ivan (1973). *Libertar o futuro.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas.* Petrópolis: Vozes editores.

Illich, Ivan (2005). *Œuvres complètes Volume 2.* Paris: Fayard.

Iturra, Raúl (2007). "Trabalho de campo e observação participante em antropologia *in* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais,* pp. 149-163. Porto: Edições Afrontamento,

Jacquard, Albert (1991). *Voici le temps du monde fini.* Paris : Seuil.

Josso, Marie-Christine (2008). "Formação de adultos: aprender a viver e a gerir mudanças", *in* Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.): *Educação e formação de adultos.* Lisboa: Educa.

Kalali, Faouzia *Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux.* Http:// www.congresintaref.org/ actes_pdf/AREF2007_ Faouzia_ KALALI_422.pdf. Consultado em 30-11-2008.

Keating, Daniel (2000). "Hábitos da mente para uma sociedade que aprende : educação para o desenvolvimento humano" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 381-397. São Paulo: Artmed.

Kempf, Françoise (org.) (1979). *Maintenant, la pédagogie institutionnelle.* Paris: Hachette.

Kincheloe, Joe (2006). *Construtivismo Crítico* Mangualde: Edições Pedago.

Kruger, Ann e Tomasello, Michael (2000). "Aprendizagem cultural e cultura da Aprendizagem" *in* David Olson, Nancy Torrance e col., *Educação e Desenvolvimento Humano,* pp. 305-321. São Paulo: Artmed.

La Salle, Jean Baptiste de (1705). *Conduites des écoles chrétiennes.* www.delasalle.qc.ca/fr/ ecrits_du_fondateur. Consultado em 3-11-2008.

Lafitte, René (1985). *Une journée dans une classe cooperative.* Paris: Syros.

Lahire, Bernard (2000). "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire" *in* Zanten, Agnés van, *L'école. L'état des savoirs,* pp. 170-177. Paris: Éditions de la découverte.

Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise.* Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard, Claude *Compte Rendu de du Rapport au Savoir, Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 2, 1998,* pp. 425-427. http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/ n2/502028ar.pdf. Consultado em 30 11 2008.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas (2ª edição).* Lisboa: Instituto Piaget.

Lobrot, Michel (1972). *La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion.* Paris : Gauthier-Villars Éditeur.

Macedo, Donald (2008). "Uma pedagogia antimétodo". *in* Paraskeva, M (org), *Educação e poder,* pp. 13-23. Mangualde: Edições Pedago.

Machado, Manuela (1990). "Prefácio" *in* Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda, *A nossa escola,* p. 3 Lisboa: A Voz do Operário.

Marcelino, Francisco (2002). "Das técnicas Freinet à Autoformação Cooperada - Para uma pedagogia da Cooperação Educativa" *in Escola Moderna Série V nº 16,* pp. 49-59. Lisboa: MEM.

Marpeau, Jacques (2002). *O processo educativo. A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos.* São Paulo: Artmed.

Martuccelli, Danilo (2000). "Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école". *in L'année Sociologique – Sociologie de l'éducation vol 50/2000 nº 2,* pp. 297-318. Paris: PUF.

Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1998a). *Frankenstein pédagogue.* Paris: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1998b). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Mendes, Catia (2008). *A gramática ou a língua.* http://www.overmundo.com.br /overblog/a-gramatica-ou-a-lingua. Consultado em 31/12/2012.

Modesto, Artarxerxes (2005). *Os avanços nos estudos da língua falada.* Entrevista concedida por Luis Carlos Travaglia. Http://www.letramagna.com/travagliaentre.htm. Consultado em 31/12/2012.

Montessori, Maria (1926). *De methode Montessori.* Amsterdam : Van Holkema e Warendorf.

Morais, José (1994). *L'art de lire.* Paris: Éditions Odile Jacob.

Mosconi, Nicole *Rapport au savoir: une approche socio-clinique.* http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf. Consultado em 30 11 2008.

Narciso, Miguel e Paulus Pascal (2006). *Histórias de matemática. Uma abordagem da didática experimental da matemática.* http://pascalpaulus.files.wordpress.com/2009/09/01historiasmatematicas.pdf . Consultado em 20/05/2012.

Neill, A.S. (1970a). *Libres enfants de summerhill.* Paris: François Maspéro.

Neill, A.S. (1970b). *La liberté – pas l'anarchie.* Paris: Payot.

Niza, Sérgio (1991). "O diário de turma e o conselho" *in Escola Moderna Série III nº 1,* Pp . 27-30. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada.* Lisboa: Educa.

Niza, Sérgio (1998a). "Editorial" *in Escola Moderna Série V nº 2,* p. 3. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (1998b). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico" *in Inovação, Volume 11 nº 1,* pp. 77-98. Lisboa: ME-IIE.

Niza, Sérgio (2000). "A cooperação educativa na diferenciação do trabalho e da aprendizagem" *in Escola Moderna Série V nº 9,* pp. 39-47. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (2001a). "Posfácio" *in António Nunes: Freinet – atualidade de uma obra* pp. 153-159. Porto: Editora ASA.

Niza, Sérgio (2003). "Editorial" *in* Escola *Moderna Série V nº 17,* pp. 3-4. Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre educação.* Lisboa: Tinta da China.

Niza, Sérgio (entrevista à) (2001). "Freinet e Vygostky" *in* Escola *Moderna Série V nº 11,* pp. 43-47 Lisboa: MEM.

Niza, Sérgio (entrevista à) (2012a). "Os professores têm de tomar consciência da sua própria força" *in A página da educação Série II nº 198,* pp. 8-16. Porto: Profedições.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias de educação.* Porto: Asa Edições.

Nóvoa, António (2012). "Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa" *in* Niza, Sérgio *Escritos sobre educação,* pp. 17-21. Lisboa: Tinta da China.

Nóvoa, António e Vilhena, Graça (1996). "Sérgio Niza" *in* Houssaye, Jean (dir.): *Pédagogues contemporain,* pp.197-227. Paris: Armand Colin.

Nunes, António (2002). *Freinet. Atualidade pedagógica de uma obra.* Porto: Asa Edições.

Nunes, Cristina (1987). *Monografia de fim de curso. O valor da cooperação educativa na educação moral.* Lisboa: ISPA (policopiado).

OCDE (2005). *School factors related to quality and equity*. http://www.oecd.org/ edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf. Consultado em 21.11.2011.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).* Http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en. Consultado em 21.11.2012.

Olivério, Alberto (1986). *Como nasce um conformista*. Lisboa: Moraes Editores.

Olson, David, Torrance, Nancy e colaboradores (2000). *Educação e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.

Oury, Fernand (2009). "Le grand Judo, introduction aux cintures" *in La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 125-136. Vigneux: Matrice.

Oury, Jean (1999). "Préface" *in* R. Lafitte, *Mémento de la pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif.* Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques (2009). "La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury" *in* Martin, Lucien; Meirieu, Philippe e Pain, Jacques (dir.): *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 93-108. Vigneux: Matrice.

Pain, Jacques et Oury, Fernand (1972). *Chronique de l'école caserne.* Paris: François Maspero.

Papert, Seymour (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas.* New York: Basic Books.

Paraskeva, João (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo.* Porto: Didáctica Editora.

Paraskeva, João (2008). "Currículo como prática de significações". *in* Paraskeva, J (org), *Educação e poder,* pp. 135-168. Mangualde: Edições Pedago.

Paraskeva, João (2011). *Nova Teoria Curricular.* Mangualde: Edições Pedago.

Paraskeva, João (org) (2008). *Educação e poder.* Mangualde: Edições Pedago.

Paulus, Bob e Paulus, Pascal (2009). *Leren is geen dwangarbeid.* Oostende: Dumont.

Paulus, Pascal (1999). *Momentos de matemática.* Lisboa: E-livro. http:// pascalsarchive.weebly.com/archive-2.html.

Paulus, Pascal (2004). "Uma questão de opção... curricular" *in Escola Moderna Série V nº 20,* pp. 29-42. Lisboa: MEM.

Paulus, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta bai?* Porto: Profedições.

Paulus, Pascal (2010). *De experiências na escola. Cinquenta e três olhares discretos e menos discretos.* Lisboa: IE (policopiado).

Peças, Américo (2006). "Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa » *in Educação, Temas e Problemas. Nº1 Ano 1,* Pp 147-168. Évora: UE-CIE.

Perrenoud, Philippe (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação.* Porto: Asa Edições.

Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, Jean (2007). "Comentário sobre as observações críticas de Vygostky a propósito de Le langage et la pensée chez l'enfant e Le jugement et le raisonnement chez l'enfant" *in* Lev Vygostky, *Pensamento e Linguagem,* pp. 374-385. Lisboa: Relógio d'Água.

Pires, Júlio (2003). "O planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna" *in* Escola *Moderna Série V nº 17,* pp. 23-66. Lisboa: MEM.

Pochet, Catharine, Oury, Fernand (1979). *Qui c'est le conseil?* Paris: François Maspero.

Pochet, Catherine, Oury, Fernand e Oury, Jean (1986). *"L'année dernière j'étais mort..." Signé Miloud.* Vigneux: Matrice.

Popkewitz, Thomas (2008). "A escolaridade e a exclusão social". *in* Paraskeva, J (org), *Educação e poder,* pp. 109-133. Mangualde: Edições Pedago.

Popkewitz, Thomas (2011). *Políticas educativas e curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas.*

Mangualde: Edições Pedago.
Ramos do Ó, Jorge (2003). *O governo de si mesmo.* Lisboa: Educa.
Ramos do Ó, Jorge (2012). "Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza" *in* Niza, Sérgio *Escritos sobre educação,* pp. 23-37. Lisboa: Tinta da China.
Resweber, Jean- Paul (1988). *Pedagogias novas.* Lisboa: Teorema.
Reuter, Yves (2007). "Comprendre les principes de foncionnement de l'école Freinet". *in* Reuter, Yves (org), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* pp. 15-30. Paris: l'Harmattan.
Reuter, Yves (dir), (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire,* Paris: l'Harmattan.
Rochex, Jean-Yves (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire.* Paris: PUF.
Rogers, Carl (1974). *Tornar-se pessoa.* Lisboa: Moraes Editores.
Rousseau, Jean-Jacques (1924). *Emile.* Groningen: P. Noordhoff
Rousseau, Jean-Jacques (1989). *O contrato social.* Mem Martins: Publicações Europa-América.
Sacristán, José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social.* Porto: Porto Editora.
Sacristán, José Gimeno (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed.
Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing.
Santos Silva, Augusto e Madureira Pinto, José (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.
Santos, Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa.
SCANS The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1992). *Learning a living: a blueprint for high performance. A scans report for America 2000.* U.S Government: U.S. Department of Labor.
Sedas Nunes, A. (2005). *Questões preliminares sobre as ciências sociais (13ª edição)*. Lisboa: Editorial Presenças.
Sélys, Gérard de e Hirtt, Nico (2003). *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement.* Bruxelles: EPO.
Sérieyx, Hervé (1995). *O big bang das organizações.* Lisboa: Instituto Piaget.
Serralha, Filomena (2001). "Evolução das decisões morais em contexto educativo – Modelo democrático de socialização" *in Escola Moderna Série V nº 11,* pp 32-40 Lisboa: MEM.
Serralha, Filomena (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
Serralha, Filomena (2009). "Caracterização do Movimento da escola moderna" *in* Escola *Moderna Série V nº 11,* pp. 5-52. Lisboa: MEM.
Serralha, Pinto, Pereira, Felício, Niza (1992). *Formação Pessoal e Social. O Diário de Turma e o Conselho.* Lisboa: ESE João de Deus.
Snyders, Georges (1975). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: PUF.
Steiner, George (1992). *No castelo do barba azul.* Lisboa: Relógio D'Água.
Steiner, George (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
Tadeu da Silva, Thomas (2000). "Depois das teorias críticas do currículo" *in* António Nóvoa e

Jürgen Schriewer (org): *A difusão mundial da escola.* Lisboa: Educa.

Thébaudin, Françoise e Oury, Fernand (1995). *Pédagogie Institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe.* Vigneux: Éditions Matrice.

Torres Santomé, Jurjo (1995). *O curriculo oculto.* Porto: Porto Editora.

Torres Santomé, Jurjo (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.

Torres Santomé, Jurjo (2011). "Introdução crítica" *in* Popkewitz, Thomas: *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas,* pp. 7-16. Mangualde: Edições Pedago.

Touraine, Alain (1996). *O retorno do ator. Ensaio sobre sociologia.* Lisboa: Instituto Piaget.

Tragtenberg, Maurício (2003). "Pistrak: uma pedagogia socialista" *in Revista Espaço Académico Ano III nº24.* ISSN 1519.6186. www.espacoacademico.com.br/024 /24mt1981.htm. Consultado em 3-11-2012.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas.* Porto: Fundação Manuel Leão.

Tyack, David e Cuban, Larry (1997). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform.* Cambridge: Harvard University Press.

Tyack, David e Tobin, William (1994). "The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?", *in American Educational Research Journal Fall, vol. 31 nº 3,* pp. 453-479. Washington DC: American Educational Research Association.

Úcar, Xavier (2011). "Hacia una pedagogía de la elección" *in A Página da Educação série II nº 195,* pp. 36-37. Porto: Profedições.

Úcar, Xavier (2012). "Sobre la pedagogía crítica" *in A Página da Educação série II nº197,* pp. 70-71. Porto: Profedições.

Van Haecht, Anne (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Van Zanten, Agnes (dir.) (2000). *L'école. L'état des savoirs.* Paris: Éditions La Découverte.

Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle.* Paris: François Maspero.

Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1977). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero.

Vergnaud, Gerard (1996). "La théorie des champs conceptuels" *in* Brun, Jean *Didactique des mathématiques,* pp. 197-244. Paris: Delachaux et Niestlé.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard e Thin, Daniel (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". *in* Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire,* pp. 11-48. Lyon: PUL.

Voz do Operário da Ajuda, Escola (1999). *Uma história de Abril.* Lisboa: Câmara Municipal.

Vygostky, Lev S. (1977). "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" *in* Luria, Liontiev, Vygostky e outros *Psicologia e pedagogia I,* pp . 31-50. Lisboa: Editorial Estampa.

Vygostky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1.* Lisboa: Relógio d'Água.

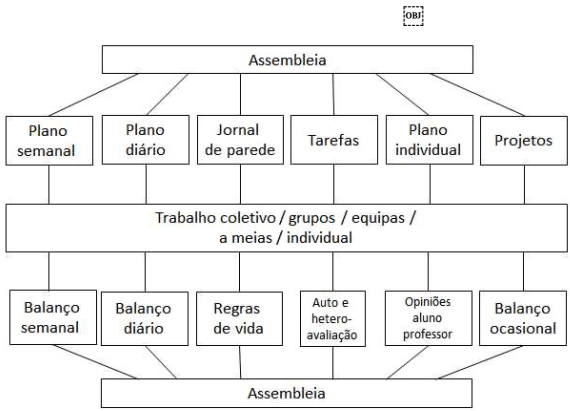
Vygostky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Wacquant, Loïc (2004). *Punir les pauvres. Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale.* Marseille: Agone.

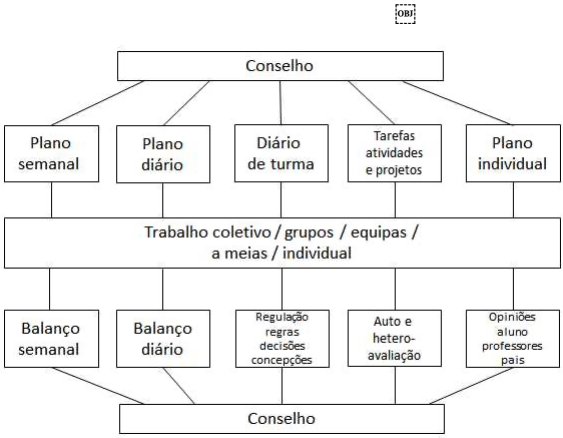
Weber, Max (1999). "Die drei reinen Typen der legitimen Herrshaft" *in E.Flitner: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftlehre von Max Weber,* pp 475-488. Potsdam: Institut für

Pedagogik der Universität Potsdam.
Weber, Max (2005). *Três tipos de poder e outros escritos.* Lisboa: Tribuna da História.
Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
Wouters, D. (1924). *De Emile van Rousseau.* Groningen: P. Noordhoff.
Xarepe, Odete (1991). "O acampamento escolar em Caliços" *in Escola Moderna Série III nº 3,* pp. 1-10. Lisboa: MEM.
Xiberras, Martine (1996). *As teorias da exclusão.* Lisboa: Edições Piaget.
Zinn, Howard e Macedo, Donaldo (2007). *Poder, Democracia e Educação*. Mangualde: Edições Pedago.

Anexo: Evolução de assembleia para conselho no MEM



Esquema 1: Xarepe, Odete (1991: 10). Assembleia.



Esquema 2: Serralha, Pinto, Pereira, Felício e Niza (1992: 79). Funções do conselho de turma.

Pascal Paulus (1957) formou-se como professor de ensino primário na bélgica e doutorou-se em Sociologia de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação de Rui Canário.
Foi cofundador da escola "de Appeltuin", orientada pela pedagogia institucional de Fernand Oury.
Vive e trabalha em Portugal desde 1986, onde tem desenvolvido projetos de trabalho como sócio ativo do Movimento da Escola Moderna.

No âmbito da teoria da forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (1994), Lahire sugere formas relativamente invariantes, que designa por formas escolares de relações sociais, integradas nas práticas sociais com formas escriturais-escolares que sucedem às práticas de formas sociais orais.
A hipótese de organizar formas escolares de relações sociais *coexistentes* variando entre si na relação com o poder (Foucault) e na relação ao saber (Charlot) num *continuum,* torna possível inscrever esta forma singular no mesmo.
De um modo geral, o *continuum,* concebido em três famílias de formas, provoca uma imagem multifacetada de relações sociais na escola, sugerindo uma "gramática" comparada da aprendizagem na escola, enriquecendo a "gramática" da educação escolar de Tyack e Tobin (1994). Assim, possibilita-nos discutir uma forma de escola futura, hospitaleira, que facilita a aprendizagem de uma leitura do mundo tornado inteligível.

1 Disponível no repositório da Universidade de Lisboa, em http://repositorio.ul.pt/handle /10451/9692.

2 Xiberras 1996, p. 121.

3 A primeira edição data de 1979.

4 Ver volume II: *Memórias à sombra da figueira.*

5 Realçado por mim.

6 Primeira edição em 1966.

7 Ver página 21.

8 *Ver infra, "A relação com o saber".*

9 Canário e Alves (2004) lembram que na União Europeia, os professores constituem um dos grupos profissionais mais numerosos, representando aproximadamente 3% da população ativa.

10 Traduzido do francês.

11 Uma nuance difícil de traduzir. Poderíamos dizer que se trate antes duma "relacionação com o saber" do que duma "relação com os saber".

12 Pessoalmente prefiro utilizar a tradução "gramática da escolarização" ou "gramática da educação escolar" para o termo original "grammar of schooling". Ver também nota 11, página 38 e nota 13, página 190.

13 Ver abaixo, "*Discussões e sugestões morfológicas*", página 114.

14 Traduzido do inglês.

15 Ou "gramática da educação escolar". O termo "schooling" é traduzido de diferentes maneiras. Devido ao contexto do artigo original, optei pelos termos "escolarização" ou "educação escolar" que me parecem estar mais próximos do sentido original. *Ver infra.*

16 Nos seis anos anteriores e catorze subsequentes à introdução da lei de bases do ensino básico em Portugal.

17 Por Bautier, Charlot e Rochex (2000), Dubet (1994), Dubet e Martuccelli (1996), Rochex (1995) entre outros.

18 Relativamente à forma Lassalliana, ver infra: "*Relações sociais com sujeitos-objetos*".

19 Houssaye (2004) afirma que todo professor que reflete sobre a sua ação em sala de aula é candidato para se tornar pedagogo.

20 Ou, para lembrar as palavras de Nóvoa: "*Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente mente. Evidentemente*." (2005: 15).

21 Ver supra, página 14 e seguintes.

22 Ver supra, página 41 "*Cinco características das formas escriturais-escolares de relações sociais*".

23 Ver supra, página 48 "*A escola e a relação com o poder*".

24 Ver página 27 para o resumo desta "gramática" em algumas ideias chave, feito por João Barroso. Retomo com mais pormenor as sugestões de Tyack e Tobin no fim deste livro.

25 Ver supra, p. 58.

[26] Ver também supra, p. 34.

[27] Traduzido do francês.

[28] Em 1975, aprendia-se, na maioria das escolas flamengas, a ler e escrever com as aventuras de crianças que viviam no mundo rural holandês do início do século XX, depois de fixar as 17 palavras de referência.

[29] Tradução do francês.

[30] Idem.

[31] Página da escola, consultada em 21.11.2012: http://www.odenwaldschule.de/

[32] Ver supra, página 78.

[33] Ver infra, "*Ensaios de democracia no microcosmos*".

[34] Tradução do francês.

[35] Traduzido do francês.

[36] Este sistema autorregulador inclui para Oury, que era cinturão preto em Judo, a atribuição de cinturões equivalentes aos cinturões dos judocas. Esta atribuição parece-nos atualmente discutível, a luz da reflexão no Movimento da Escola Moderna de Portugal. Ela é provavelmente fruto do contexto de trabalho no qual se encontrava Oury que considera que ela revelava competência social de cada um. O pedagogo (Oury, 2009 – póstumo) argumenta que uma clara visão de cada um do grupo em relação às competências e fragilidades de cada outro, com a mesma filosofia do Judo de que quem tiver uma cor mais avançada tem como obrigação apoiar quem está num patamar anterior, evita situações potencialmente conflituosas e perigosas .

[37] Tradução do francês.

38 Ver Volume II no subcapítulo *"Um conselho chamado assembleia"*.

39 Enquanto utilizávamos em 1979 o termo "*Conselho de Turma*" (de Klasraad) (Hermans, Macquoy et *al*, 1981), adotei o termo "*assembleia*", de uso geral nos anos 1986-1991 seja no MEM, seja na Voz do Operário da Ajuda, para passar para o termo "*Conselho de Turma*" em 1996 (Paulus, 2006).

40 Original em francês: "C'est pour bien marquer cette extériorité du monde e du sujet que je parle de "rapport" au savoir, plutôt que de "relation" au savoir: le terme "rapport" indique mieux que le sujet se rapporte à quelque chose qui lui est extérieur."

41 Realçado por mim.

42 Os Centros referem-se a si próprio das duas formas.
Informação na página eletrónica http://www.cemea.asso.fr/ (consultado em 16-12-2012).

43 Freitas fala do interesse do MST para Pistrak numa entrevista publicada em http://pt.scribd.com/doc/65914798/4-Entrevista-Luis-Carlos-de-Freitas (consultado em 16-01-2012).

44 Informação na página eletrónica da FIMEM: http://www.fimem-freinet.org/ (consultado em 16-12-2012).

45 Tradução do francês.

46 Ver http://www.cemea.asso.fr e http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2776 (consultado em 20 de dezembro de 2012).

47 Tradução do inglês.

48 Traduzido do francês.

49 Ver acima, capítulo 1, página 31.

50 Traduzido do francês.

51 Relacionação: processo de estabelecer conexões entre coisas diferentes (dicionário da academia de ciências de Lisboa).

52 Ver capítulo 2, página 131 e seguintes.

53 Esquema retomado e completado no capítulo 5 em *"O continuum de formas escolares de relações sociais"*.

54 Informações complementares em relação a Finlândia são dadas pelo pedagogo finlandês Pasi Sahlberg numa gravação em http://www.youtube.com/watch?v=dwHerTpwuvc, consultado em 14 de Agosto de 2012.

55 A ler: *A forma escolar da aprendizagem: o sujeito entre objeto e autor. Volume II. Memórias à sombra da figueira. O caso da Voz do Operário da Ajuda*. (em pascalpaulus.weebly.com)

56 Ver página 138.

57 Texto que não encontrei.

58 Textos que não encontrei.

59 Todos os títulos e subtítulos referidos neste capítulo reportam ao volume II: Memórias à sombra da figueira.

60 Os nomes que identificam os antigos alunos entrevistados e aqui utilizados são fictícios. As professoras entrevistadas são identificadas pelo verdadeiro nome, com a respetiva autorização.

61 Tradução do francês.

62 Movimento da Escola Moderna.

63 Em relação a "auctoritas", ver capítulo 1, página 59.

64 Traduzido do francês.

65 Este capítulo foi anteriormente publicado com ligeiros adaptações em Escola Moderna Série 6 nº 2 (2014) com o título "*Formas escolares de relações sociais: para uma gramática comparada da aprendizagem na escola?*".

66 Ver a este respeito Lesne (1977) e Foucault (1979) entre outros autores.

67 A forma de fazer escola no período analisado assenta numa prática com sintaxe anterior e próxima da sintaxe atualmente apresentada pelo MEM (ver infra).

68 Conceito desenvolvido por Vincent, Lahire e Thin (1994), utilizando em francês o termo "scriptural-scolaire" para explicitar a especificidade da forma escolar da relação com o conhecimento.

69 Vincent, Lahire e Thin (1994, p.36): "Le rapport scriptural-scolaire au langage et au monde".

70 Informação disponível em mam.net.educom.pt/file.php/1/Seminario20Set.pps (consultado em 13-01-2013).

71 Ver, entre outros: Manuela Castro Neves (2006, 2011); Pascal Paulus (2013, 2006); Yves Reuter, (2007); Catherine Pochet, Jean Oury e Fernand Oury (1986).

72 Ver, entre outros Correia (2012) e Paulus (2004 e 2006).

73 Trabalho de campo, ver Volume II.

74 Freire (2002, p.226).

75 O dicionário Macmillan define "*schooling: the education you get at school*" (2006, p.1268), enquanto o dicionário Oxford online propõe "*schooling: education received at school*". O grupo de dicionários eletrónicos lookwayup.com junta para a definição de *schooling* "*the act of teaching at school*" e sugere "*educação*" como tradução. O Michaelis online sugere "*instrução, educação escolar*", enquanto a página

Bab.la propõe "*escolarização*". Todos os dicionários eletrónicos foram consultados em 21-09-2012 e novamente em 10-01-2013.

[76] Introduzi a numeração, para facilitar a leitura. A mesma numeração é retomada mais à frente.

[77] "A "**gramática normativa**" é a que prescreve as regras de bem falar e escrever e tem como referência a língua utilizada pelos bons autores, por um grupo socialmente dominante". (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.1923).
"A *gramática normativa* não diz quais são as unidades, construções, categorias de uma língua e nem explica como elas funcionam e nem analisa elementos da língua. Quem diz como a língua é constituída e como funciona é a *gramática descritiva*. A gramática normativa é aquela que faz recomendações de como usar a língua." (Travaglia em entrevista a Modesto, 2005).
"A **gramática descritiva** é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua, um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrónica) ". (Travaglia *apud* Mendes, 2008/06/19) .
A "**gramática comparada** [é a] disciplina que estuda, numa perspetiva comparativa, diferentes línguas." (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.1923).

[78] Na conferência no âmbito da celebração de oito anos do Laboratório de Aprendizagens em Cascais, Sérgio Niza lembrou que emancipar significa originalmente sair por baixo da mão. No mesmo sentido, o Online Etymology Dicionary (consultado em 20-01-2013) esclarece: "emancipatus, pp. of emancipare "declare (someone) free, give up one's authority over," […] from ex- "out, away" + mancipare "deliver, transfer or sell," from mancipum "ownership," from manus "hand" + capere "take".